

## Classification d'extrait de DAP selon les seuils de réflexivité<sup>1</sup>

En tenant compte des définitions proposées dans la page 1, tentez de classer les extraits des DAP du tableau (pages 2 et 3) en leur attribuant un seuil de réflexivité (0 à 5)

### La sur-argumentation (0)

Seuil « par défaut », le sujet évite, consciemment ou non bien sûr, de parler de sa pratique, que ce soit parce qu'il trouve que son action en soi ne mérite pas l'attention qu'on lui porte ou par protection. Le propos évitera les détails, restant soit très général pour décrire une action qui reste obscure au lecteur, soit très précis mais pour ne décrire uniquement que les actions de tierces personnes (élèves, maître de stage), soit encore ne proposant qu'une rhétorique abstraite sur l'importance ou la valeur de telle ou telle méthode d'enseignement.

### Le reflet (1)

Cette posture réflexive met en évidence un apprenant qui désire faire partager son action. Il la présente avec plus ou moins de détails mais ne s'arrête pratiquement pas pour prendre un peu de distance et questionner sa pratique. Cette posture est facilement adoptée au début du texte pour présenter la situation.

### L'interprétation (2)

Lorsque la situation présente une difficulté ou a suscité une surprise<sup>2</sup>, le propos s'enrichit d'interprétations et de questionnements. La situation est alors revisitée en s'appuyant sur un, voire plusieurs autres cadres de référence. Ce seuil comporte également fréquemment des éléments relatifs aux émotions ou aux affects, éléments qui doivent être exprimés si le sujet veut pouvoir se distancier de la situation.

### La fonction critique-régulatrice. Critique (3) et régulation (4)

A ce seuil, le sujet touche à une « forme aboutie de la réflexivité » (Jorro, 2004, p. 43). Il envisage des modifications, des régulations, décrit des nouvelles prescriptions qu'il désire s'imposer. Contrairement à Jorro, nous avons différencié le seuil de la critique, être capable de se positionner pour porter un jugement positif ou négatif sur l'action, du seuil de la régulation.

### Le transfert (5)

Enfin, un seuil supplémentaire (**Catégorie 5**) à ceux identifiés par Jorro nous a semblé identifiable, seuil que nous nommons **transfert**. En réalité, l'élément identifié tient plus de « l'intention de transfert ». Le sujet concerné identifie un problème, planifie une régulation et, dans un troisième temps, projette de transférer cette régulation à d'autres situations n'ayant aucun rapport avec la situation présentée ou même avec l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Les seuils de réflexivité proposés ici ont été fortement inspirés de Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.

<sup>2</sup> Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques. P. 84.

No	Extrait à classer	Seuil 0 à 5
1	<p><b>Etudiant 14 – stage E4 – I. 55-70</b></p> <p>Pour ce qui est de l'exercice sur les mots de la même famille, je me suis rendu compte à quelle point cette activité était ratée lorsque j'ai vu une feuille de travail sur un pupitre. Il s'agissait d'une page A4 avec le mot « Température » et plusieurs mots de la même famille. A quoi leur a servi cette activité d'un point de vu Didactique de l'environnement? Vraiment à peu de choses, et je me suis imaginé le travail de groupe que je trouvais moins « travailleurs ». Aïe!</p>	
2	<p>Le problème? Les élèves n'étaient pas du tout plongés dans cette activité. La consigne donnait beaucoup de liberté, par exemple dans le choix du mot de base. De plus, pour la correction, j'ai juste demandé à quelques groupes les mots qu'ils avaient écrits et rien d'autre. Comme je n'avais pas préparé cette activité, je n'ai rien pu amener de nouveau.</p>	
3	<p>Je suis vraiment déçu de cette activité, car après coup, j'ai vraiment l'impression que cette activité n'était là uniquement pour avoir une quatrième activité et ainsi avoir un plus petit groupe sans penser aux objectifs.</p>	
4	<p>Pour améliorer ce travail, j'aurai d'abord dû leur proposer une liste de mots possibles. La correction aurait été plus simple et une discussion aurait pu avoir lieu en ouvrant réellement le thème de géographie avec de nouveaux mots de vocabulaire (qui auraient été l'objectif de cette activité). Ensuite, j'aurai pu créer une sorte de jeu qui les aurait plus facilement incités à entrer dans l'activité.</p>	
5	<p><b>Etudiant 15 – stage E5 – I. 127-182</b></p> <p>Pourtant, durant ce stage, j'ai rencontré de grosses difficultés à réellement placer chaque élève au centre de ses apprentissages, en différenciant mon enseignement dans le but que chacun atteigne les objectifs de base, les fondamentaux. J'ai deux hypothèses à proposer pour expliquer cette difficulté que j'ai rencontrée.</p>	
6	<p>La première est liée à la planification de mon stage. Effectivement, il s'agit du premier stage que nous avons si bien préparé, mes planifications de niveaux un et deux étaient parfaitement élaborées, nous avons eu des cours à ce sujet ainsi que du temps à disposition pour les réaliser. Chaque thématique, chaque sujet pour chaque branche étaient donc, dans les grandes lignes, prêts.</p>	
7	<p>J'ai peut-être alors eu du mal à m'éloigner de ces planifications dans le but de me concentrer avant tout sur l'élève et non pas sur le but final, sur l'objectif visé. Peut-être que si mes planifications avaient été plus vagues, que je n'avais pas encore prévu les différentes manières d'atteindre ces objectifs avant de connaître les élèves j'aurais pu les instaurer en fonction de leurs besoins et de leurs difficultés. Le fait de prendre en charge la totalité de l'enseignement a également été une contrainte supplémentaire car le temps passe vite et parfois, il manque pour réaliser tout ce que l'on aimerait mettre en place.</p>	
8	<p>La deuxième hypothèse de ce manque de différenciation mis en place est que j'ai énormément dû préparer ce stage en avance, en ne connaissant que très peu les élèves (ayant passé trois jours dans leur classe, il était difficile de cerner les besoins et les capacités de chacun de manière précise !). Je devais donc réadapter les activités prévues, mon enseignement d'après ce qui se passait en classe et que je n'avais pas forcément anticipé dans mon analyse à priori.</p>	
9	<p>De plus, tous les sujets/thèmes que j'ai dû travailler étaient des introductions.</p>	
10	<p>Durant les deux premières semaines, il était donc difficile de mettre en place de la différenciation pédagogique car forcément, l'enseignante voulait que tous les élèves participent à ces débuts de thème. Si parfois ce n'était pas le cas, nous profitions des moments où un élève était à l'appui, à la logopédiste ou autre pour réaliser cette séquence. Ensuite sont apparus les moments de drill de tous ces thèmes. C'est à ce moment-là que j'ai pu instaurer des phases de différenciation, en travaillant par groupes de niveaux ou de besoins, en laissant tomber certaines activités avec certains, en reprenant des notions clés à acquérir avec un groupe d'élèves, en donnant du travail supplémentaire aux élèves les plus avancés etc.</p> <p>Mais cette phase n'a pas duré très longtemps car très vite sont arrivées les périodes d'évaluations que ma maîtresse de stage voulait que je mette en œuvre (formative et sommative) afin de me rendre compte de ce qui avait été acquis par les élèves dans ce laps de temps, sur les thèmes</p>	

	abordés avec moi.	
11	Ce qui aurait vraiment été intéressant aurait été, à la suite de ces évaluations, de mettre en place des temps de remédiation, d'ateliers de consolidation en fonction de ce qui n'était pas atteint par tel ou tel élève etc. Malheureusement, le temps a manqué et je n'ai pas pu vivre cette période de remédiations.	
12	De plus, comme j'en ai parlé dans la première partie, ces trois élèves allophones étaient toujours présents. Ils demandaient énormément d'attention, d'explications supplémentaires et de travail différencié car de nombreuses activités que nous faisons en classe ne pouvaient pas du tout être réalisées par ces enfants-là. La plupart de la différenciation que j'ai mise en œuvre durant ce stage a surtout été dans le sens de ces élèves.	
13	Je ne m'en suis rendu compte que par la suite, lors des réflexions que j'ai menées à posteriori. C'est bel et bien le risque lorsque des enfants « à problèmes », ou demandant plus d'attention sont présents dans une classe, de ne se concentrer plus que sur leurs difficultés et de considérer tous les autres élèves comme étant pareils, pouvant suivre exactement le même programme, réaliser les mêmes activités au même moment, alors que leurs besoins sont également très divers les uns des autres.	
14	Tout au long de mon stage, j'ai essayé de faire au mieux afin de ne perdre personne en cours de route mais ce n'était pas tous les jours facile.	
15	J'ai donc envie de creuser cette thématique, la différenciation, afin de sonder ce que j'aurais pu mettre en place (ou pourrai mettre en place dans mon stage futur ou dans ma pratique professionnelle) pour parvenir aux objectifs de base avec la majorité des élèves.	
16	<b>Etudiant 7 – stage E3 – I. 75-86</b> Durant ce stage, j'ai trouvé qu'il était parfois difficile de maîtriser les connaissances disciplinaires car elles varient énormément en fonction du niveau scolaire de la classe ainsi que de la période où le stage a lieu.	
17	J'ai remarqué qu'il y avait des cours où je me sentais très à l'aise avec la matière à enseigner, alors que pour d'autres, il m'a fallu faire des recherches et améliorer mes connaissances, en particulier pour le cours d'environnement (les groupes alimentaires) et certains termes musicaux. En revanche, mes connaissances étaient plus affirmées en français et en allemand.	
18	Le sentiment de maîtriser les connaissances disciplinaires apporte à mon avis de la confiance personnelle. Il permet d'affronter certaines situations délicates et de se montrer peut-être plus crédibles aux yeux des élèves ainsi que de dynamiser les cours et d'encourager les élèves à apprendre.	
19	Lorsque mes connaissances étaient trop réduites ou peu sûres, j'ai ressenti de la gêne.	
20	Afin d'y remédier, j'ai décidé de mener des analyses a-priori plus poussées et de mieux anticiper les séquences à enseigner. <sup>3</sup>	

<sup>3</sup> Sources : Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (21), 259-286.  
[http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/21\\_files/21-15-Gremion.pdf](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/21_files/21-15-Gremion.pdf)