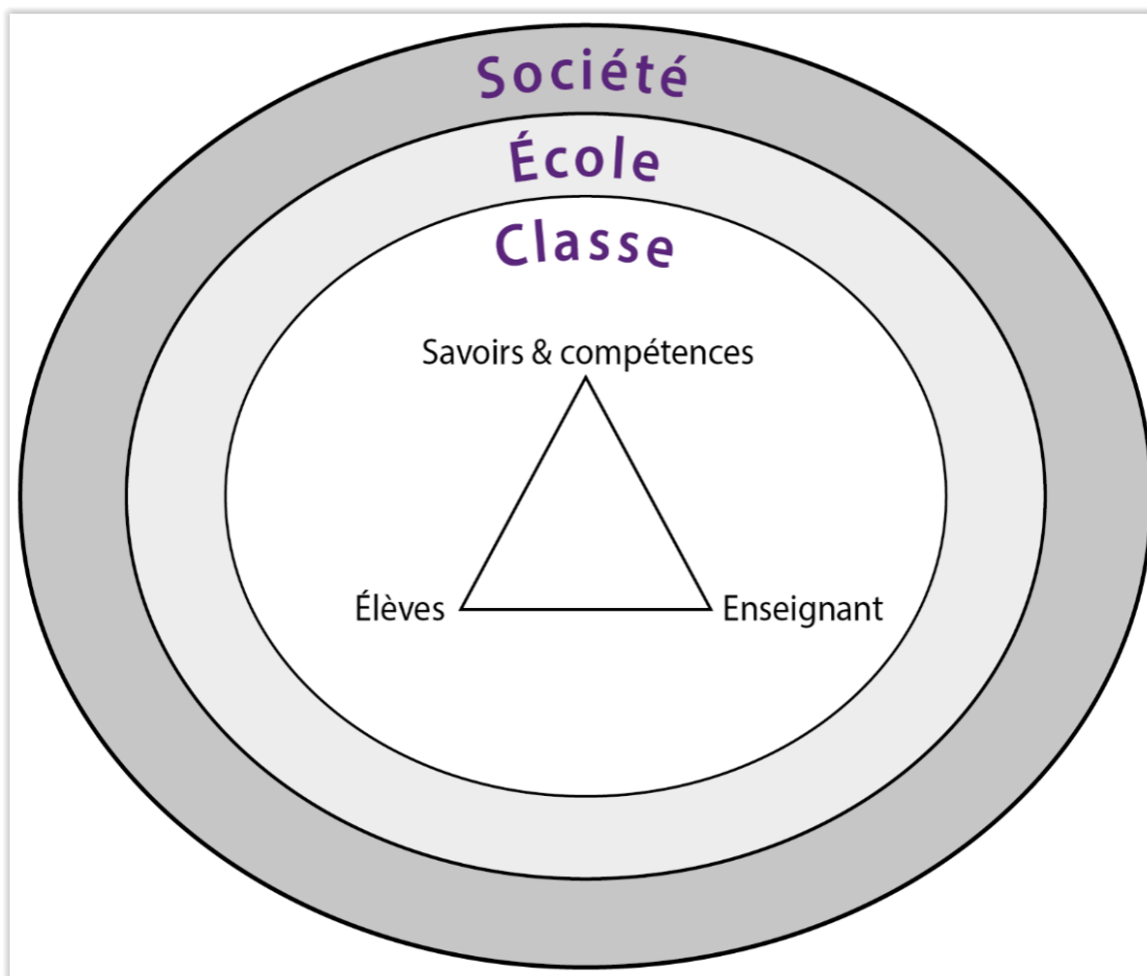


Deuxième colloque international du DIDACTIfen
(7-8 juillet, ULiège, Amphis de l'Europe)
Identifier, modéliser, surmonter les obstacles liés à l'apprentissage

Pour sa deuxième édition, le colloque du DIDACTIfen cible ce qui fait le quotidien des enseignants, des conseillers pédagogiques, des formateurs et des chercheurs en didactique et en pédagogie, tous niveaux et types d'enseignement confondus : **les obstacles à l'apprentissage**. La notion d'obstacle est inhérente aux interactions didactiques (Clivaz *et al.*, 2015). Les identifier, les modéliser, les surmonter fait partie intégrante des compétences propres au métier (Astolfi, 1992). Qu'il s'agisse de la préparation, de la gestion ou de l'évaluation d'un cours, ce que d'aucuns appellent *obstacles épistémologiques* (Bachelard, 1938), *obstacles didactiques* (Brousseau, 1986), *objectifs-obstacles* (Martinand, 1995), *bottlenecks/goulots* (Pace, 2017), *threshold concepts/concepts-seuils* (Meyer & Land, 2003 ; White, Olsen & Schumann, 2016), *erreurs productives* (Reuter, 1984 ; Kapur & Kinzer, 2009), *résistances* (Villeneuve, 2010 ; Noel-Lepelletier, 2012), etc. sont à prendre en compte dans la démarche de scénarisation pédagogique. Une attention renouvelée pour la notion d'obstacle à l'apprentissage se justifie par ailleurs par des préoccupations politiques et des courants pédagogiques qui insistent sur la *différenciation* de l'apprentissage ou l'apprentissage *inclusif*, c'est-à-dire l'attention aux obstacles d'apprentissage qui caractérisent spécifiquement le parcours de tel élève par rapport à tel autre.

Cette thématique de recherche sera abordée au travers du schéma intégrateur suivant qui suggère différentes localisations possibles des obstacles à l'apprentissage. Au centre, le triangle pédagogique de Houssaye (1993) manifeste le contexte de la **classe**. Le schéma permet aussi de visualiser des obstacles qui se situeraient à des niveaux plus élevés que ce contexte : l'**école** et la **société**.



Les communications pourront adopter une démarche d'**analyse** des obstacles d'apprentissage (cf. *identification* et/ou *modélisation* des obstacles) et/ou une démarche d'**ingénierie** didactique visant à *surmonter* ces obstacles. Les communications s'inscrivant dans les axes 1, 2 et 3 présentés ci-dessous feront ressortir les obstacles liés à **L'ACTE D'ENSEIGNER**, dans ses composants fondamentaux (les sommets du triangle) et/ou dans les processus d'interaction qui les lient (les côtés du triangle). L'axe 4 rassemblera des recherches portant sur des obstacles relevant de **CONTEXTES PLUS LARGES** (l'école et la société).

Axe 1 : Obstacles en contexte de classe. Centration sur les ÉLÈVES

Les communications présentées dans cet axe pourront porter sur une des dimensions ci-dessous ou sur plusieurs d'entre elles :

- le parcours scolaire antérieur (en ce compris les succès et échecs rencontrés) et le vécu disciplinaire
- l'estime de soi
- le sentiment d'efficacité
- la motivation par rapport à la discipline enseignée
- la motivation par rapport aux objets d'enseignement abordés
- les pré-conceptions par rapport aux objets d'enseignement
- le niveau des pré-acquis dans la discipline et par rapport aux objets d'enseignement abordés
- le niveau des pré-acquis dans une matière secondaire mais qui est mobilisée dans le nouvel objet d'enseignement abordé
- les styles perceptifs et d'apprentissage et leur (in)adéquation au type d'enseignement adopté

- les troubles d'apprentissage
- les aptitudes mentales et physiques
- les méthodes de travail
- la maîtrise de la langue de scolarisation
- la maîtrise du métalangage propre à l'école
- le niveau d'hétérogénéité des acquis d'apprentissage
- la perception qu'a l'élève de l'école
- le degré de familiarisation de la famille de l'élève avec les codes scolaires
- le soutien familial
- ...

Axe 2 : Obstacles en contexte de classe. Centration sur les ENSEIGNANTS

Les communications présentées dans cet axe pourront porter sur une des dimensions ci-dessous ou sur plusieurs d'entre elles :

- le niveau de maîtrise de la discipline enseignée
- les pré-conceptions par rapport à la discipline et aux objets d'enseignement
- l'identification précise des pré-requis nécessaires pour aborder un nouvel objet d'enseignement
- l'expérience professionnelle
- l'aptitude relationnelle
- le sentiment d'efficacité
- l'enseignement implicite vs explicite
- l'approche méthodologique adoptée
- les supports d'enseignement
- le diagnostic des difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves
- les feedbacks donnés aux élèves
- les activités de remédiation
- le choix et l'exploitation des traces de l'apprentissage
- ...

Axe 3 : Obstacles en contexte de classe. Centration sur les SAVOIRS et les COMPÉTENCES

Les communications présentées dans cet axe pourront porter sur une des dimensions ci-dessous ou sur plusieurs d'entre elles :

- l'intérêt, le sens et la pertinence des savoirs et compétences enseignés
- le type de difficulté inhérent aux nouveaux objets d'enseignement sur les plans cognitif, métacognitif, linguistique...
- le niveau d'abstraction des objets d'enseignement
- les pré-requis nécessaires pour aborder un nouvel objet d'enseignement
- la relation entre les pré-requis pour l'acquisition d'un nouvel objet d'enseignement et les pré-acquis des élèves
- les visées, démarches et outils de l'évaluation
- la place des littératies numériques ou disciplinaires
- ...

Axe 4 : Obstacles en CONTEXTE ÉLARGI (ÉCOLE / SOCIÉTÉ)

Les communications présentées dans cet axe pourront porter sur une des dimensions ci-dessous ou sur plusieurs d'entre elles :

- les demandes, voire exigences de la société en matière d'enseignement
- les exigences du pouvoir politique en matière d'enseignement
- l'influence des évaluations externes
- les prescrits légaux (référentiels, programmes, curricula)
- les contraintes économiques
- la gestion de l'enseignement au sein des établissements scolaires (attribution des classes aux enseignants, horaires de cours, locaux et matériel pédagogique disponible...)
- la formation initiale et continue qui intègre, ou pas, cette dimension d'identification et de prise en compte des obstacles à l'apprentissage
- l'évolution des paradigmes en éducation
- les objets de recherche en sciences de l'éducation et en didactique
- le soutien politique au développement de la recherche en sciences de l'éducation et en didactique disciplinaire
- ...

Les communicants pourront faire état de recherches de nature variée (épistémologique, empirique, technologique) mais aussi d'études diagnostiques, d'études de dispositifs, de recherches-actions...

Ces contributions pourront :

- s'intégrer dans **un symposium** qui réunira *a minima* trois communications émanant de chercheurs issus d'au moins deux établissements d'enseignement supérieur différents ;
- faire l'objet d'**une communication individuelle** (20') que le comité organisateur intégrera au sein d'un panel comprenant d'autres communications ;
- prendre la forme d'**un atelier** (1h30) durant lequel le communicant devra « faire vivre » aux participants un dispositif didactique puis leur permettre d'en analyser les effets, de prendre distance par rapport à lui ;
- être présentées sous la forme d'**un poster** lors d'une séance dédiée à cet effet.

Lien vers le site du colloque : <https://didactifen2020.sciencesconf.org>

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles ? In : H. Romian, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5, 103-116.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Brousseau, G. (1986). Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clivaz, L., Duperret, J., Lescuyer, H. & Vassant, M. (2015). Dépasser les obstacles en situation d'apprentissage : projet d'un dispositif de formation continue pour formateurs en formation professionnelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 101-123.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Kapur, M. & Kinzer, C. (2009). Productive failure in CSCL groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(1), 21-46.
- Martinand, J.-L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires en éducation*, 34, 7-22.
- Meyer, J. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning – Ten years on*. Oxford: OCSLD.
- Noel-Lepelletier, B. (2012). *Résistance(s) à l'apprentissage : Des collégiens face à l'acte d'écrire*. Thèse de doctorat (non publiée). Nantes : Université de Nantes.

- Pace, D. (2017). *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning*. Bloomington: Indiana University Press.
- Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 44, 117-126.
- Villeneuve, L. (2010). Chapitre 4. Accompagner les résistances dans l'apprentissage. Dans Benoît Raucent (éd.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 109-132). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- White, B.A., Olsen T. & Schumann D. (2016). A threshold concept framework for use across disciplines. In: R. Land, J. Meyer & Flanagan M. (Eds.), *Threshold Concepts in Practice* (pp. 53-62). Rotterdam: Sense Publishers.