

LES MALENTENDUS SCOLAIRES : SENSIBILISER ET FAIRE BOUGER LES LIGNES EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS LORS DU COURS DE MATHÉMATIQUES (ET PAS SEULEMENT)

Céline MOUSSET

Maître-assistante, HELHA

CeREF Éducation

moussetc@helha.be

Résumé

Les malentendus scolaires résultent d'interactions entre certaines croyances d'élèves et certaines pratiques enseignantes, et génèrent des mécanismes défavorables aux apprentissages. Les premières victimes en sont les enfants de milieux populaires, dont la culture familiale est sensiblement éloignée de la culture de l'école (Bonnéry, 2007 ; Rochex et Crinon, 2011). En Belgique, les statistiques montrent que l'institution scolaire transforme les inégalités socio-économiques en inégalités scolaires (Jadin, 2022). À l'heure actuelle, l'école est donc loin d'offrir les mêmes chances de réussite à tous, malgré une volonté affichée de partir du postulat que les élèves sont « tous capables » d'apprendre. Face à ce triste constat, les auteurs ont souhaité prendre notre part de responsabilité auprès d'étudiants en formation initiale d'instituteur primaire. Dans cette communication, les auteurs expliquent comment sont sensibilisés les étudiants aux malentendus scolaires lors d'un cours de mathématiques, en s'appuyant notamment sur plusieurs études du mouvement socio-pédagogique belge « Changements pour l'égalité » (Jadin et Roosens, 2022). Il est fait écho du travail de prise de recul et d'analyse de leurs pratiques qui leur est demandé à ce sujet en fin de formation. Il est rapporté également comment toute l'équipe de formateurs s'est récemment mise en chemin pour que la problématique des malentendus scolaires soit traitée de façon spiralaire au fil de la formation.

I - CONTEXTE

Le dispositif au cœur de cette présentation prend place en troisième année (Bloc 3) de formation d'instituteur primaire à la HELHa-Mons (Haute École Louvain en Hainaut, implantation de Mons), un établissement d'enseignement supérieur en Belgique francophone. Nous y assurons un cours de mathématiques et didactique. L'essentiel des contenus du programme de l'école primaire ayant été travaillé en Bloc 1 et Bloc 2, nous pouvons nous permettre d'aborder dans ce cours des thèmes variés et décadrants, pour autant qu'ils conduisent à une réflexion opérationnelle sur l'enseignement des mathématiques. C'est dans cette optique que nous avons décidé d'initier les étudiants à la question des malentendus scolaires, ou plus précisément malentendus sociocognitifs.

II - CADRAGE THÉORIQUE

1 Malentendu sociocognitif

Un malentendu se produit quand l'élève comprend autre chose que ce que l'enseignant voudrait qu'il comprenne. Il se construit autour d'ambiguïtés ou de ruptures de sens (Jadin et Roosens, 2022). On parle de malentendus sociocognitifs quand ils dépendent d'évidences qui ne sont pas les mêmes d'un milieu social à l'autre (Bonnéry, 2007). L'existence de ce phénomène témoigne du fait qu'un même dispositif d'enseignement piloté par une même personne auprès de deux groupes d'élèves différents peut tout à fait ne pas générer les mêmes apprentissages. Sans conscience de cela, un enseignant, aussi

bien intentionné soit-il envers les élèves et compétent dans sa discipline, peut vite manquer ses objectifs. Nous verrons plus loin dans ce texte ce qui peut générer des malentendus sociocognitifs.

2 Les inégalités en Belgique

L'Indice Socio-Économique (ISE) est un indicateur attribué à chaque établissement scolaire de la Communauté française de Belgique en fonction des parents des élèves qui la constituent (revenus, niveau de scolarité des parents, emploi). Jadin (2022) décortique cet indice et l'utilise pour mettre en lumière certains phénomènes témoignant des liens entre milieu socio-économique et réussite scolaire. Il présente notamment le graphique suivant (figure 1) (Jadin, 2022, p.28).

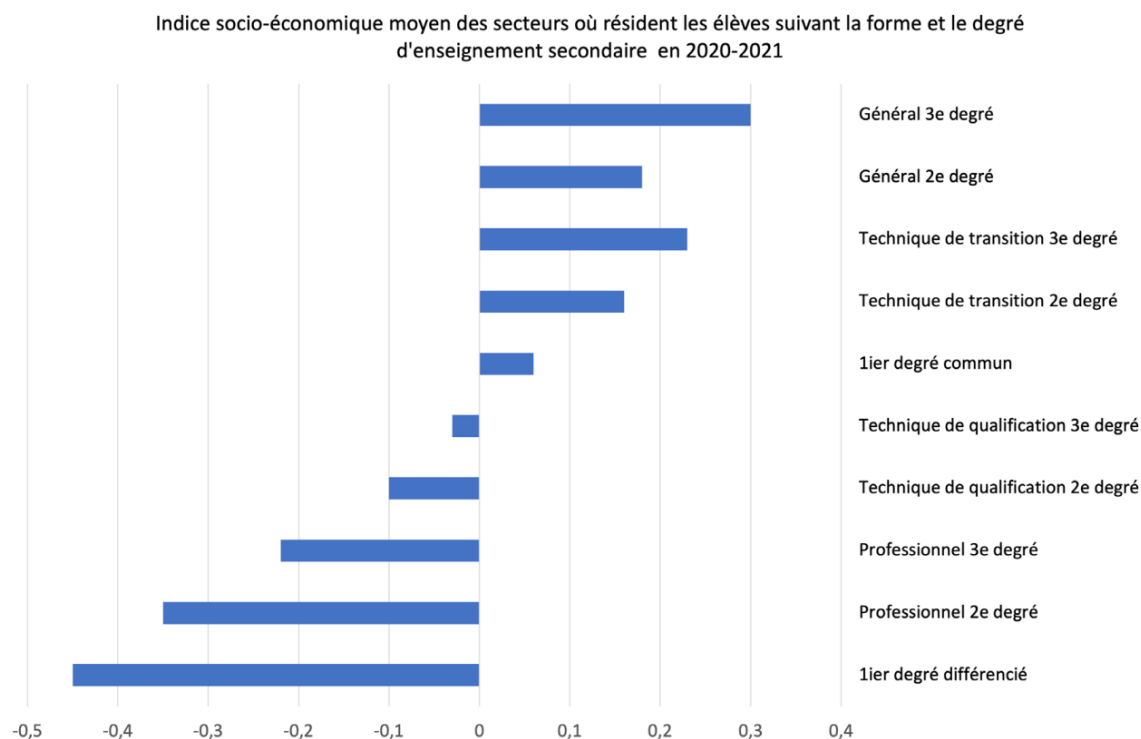


Figure 1. ISE, forme et degré d'enseignement secondaire en Belgique francophone

En Belgique francophone, l'enseignement secondaire compte trois degrés de deux ans chacun. Le premier degré différencié rassemble les élèves qui n'ont pas obtenu le Certificat d'Études de Base (CEB) à la sortie de l'école primaire. On voit que ceux-ci proviennent massivement d'école à ISE faible. Dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire, plusieurs formes d'enseignement coexistent : général, technique de transition, technique de qualification, professionnel. Plus les filières sont à vocation professionnalisante, plus on y retrouve des ISE faibles. Pour désigner ce graphique impitoyable, Jadin (2022) reprend le terme « escalier de la honte » ... L'école contribuerait-elle à reléguer les élèves issus de milieux socio-économiques moins favorables vers les filières techniques et professionnelles, et donc à renforcer les inégalités déjà présentes dans la société ? Par quelles pratiques ? Est-ce une fatalité ? Si non, de quels leviers disposent les enseignants au quotidien ?

III - UN DISPOSITIF POUR INITIER À LA QUESTION DES MALENTENDUS SOCIOCOGNITIFS

Jusqu'ici, les étudiants de Bloc 3, futurs instituteurs primaires auxquels nous proposons ce dispositif, n'ont que très peu entendu parler de la question des malentendus sociocognitifs auparavant. Nous leur annonçons que nous allons travailler sur cette thématique au départ de situations de classe.

1 Phase 1

Cette première phase s'appuie sur une séance sur les triangles en CM2 et amène à prendre progressivement de la hauteur sur ce qui s'y joue. Cette partie est largement reprise d'un dispositif initialement proposé par B. Jadin (enseignant, formateur et président actuel de Changements pour l'égalité). La séance sur les triangles en CM2 correspond à celle testée et analysée par Bonnéry (2007) (et évoquée dans d'autres de ses écrits).

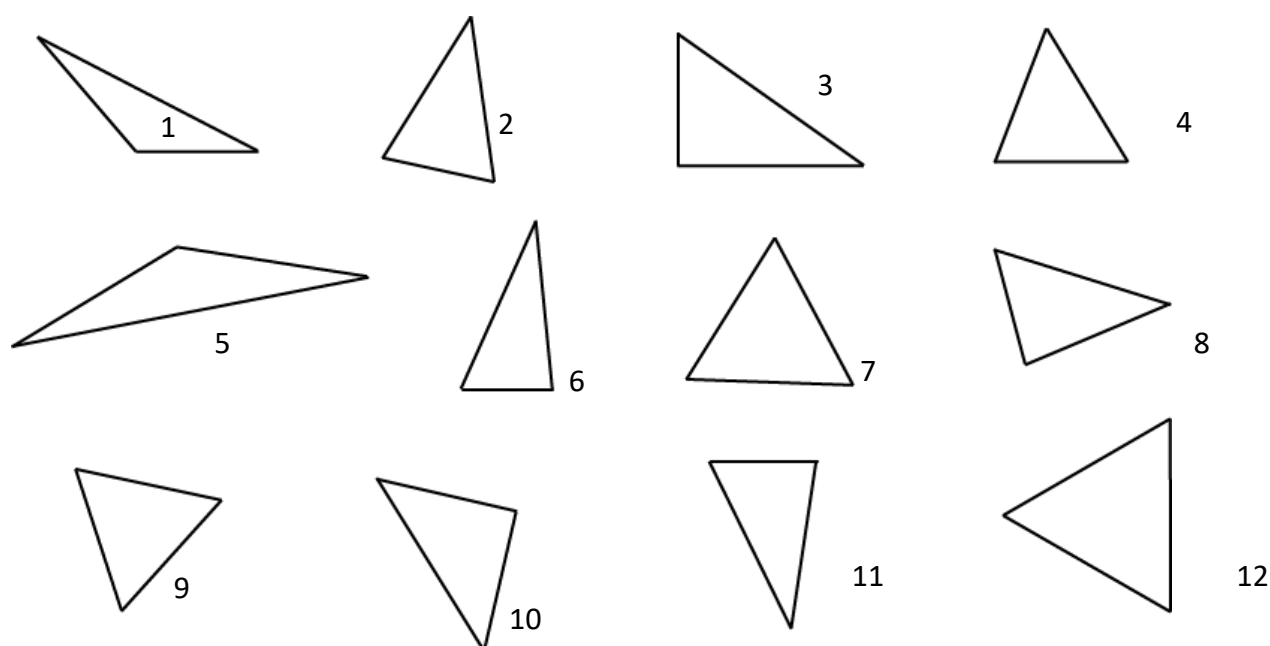
1.1 Étape 1 : travail sur la tâche

Consigne méta reçue par les étudiants en formation : « Voici la tâche donnée aux élèves. Imaginez-vous en activité et répondez à la question. »

Ci-dessous, on a représenté 12 triangles. Découpez-les.

Pliez ensuite les triangles selon des axes de symétries pour identifier ceux-ci.

Collez-les dans la colonne appropriée du tableau.



Aucun axe de symétrie	Un axe de symétrie	Plusieurs axes de symétrie

Que pouvez-vous tirer comme conclusion de ce tableau ?

Répondre à la question sous le tableau n'est pas si évident pour les étudiants en général. On peut par exemple entendre ceci : « Il n'y a pas de triangles qui ont exactement deux axes de symétrie » (c'est correct) ; « Il y a plusieurs sortes de triangles : les scalènes, les isocèles et les équilatéraux » (c'est vrai aussi, mais ce n'est pas quelque chose qui découle de l'activité). La réponse attendue par l'auteur de la consigne est peut-être ceci : « Les triangles n'ayant pas d'axe de symétrie correspondent aux triangles scalènes ; les triangles ayant un axe de symétrie correspondent aux triangles isocèles, ils ont deux côtés isométriques ; les triangles ayant plusieurs axes de symétrie en ont d'office trois, et ce sont les triangles équilatéraux (trois côtés isométriques). » Il semble toutefois que cela ne coule pas de source, déjà pour des adultes qui devraient maîtriser les concepts en jeu.

Nous demandons alors aux étudiants de porter un regard critique sur la tâche via les consignes suivantes : « Que pensez-vous de l'activité proposée et des consignes données ? Auriez-vous envie de les ajuster, voire de modifier le déroulement ? Si oui, comment ? »

Si, au premier abord, l'activité leur semblait pertinente, leur difficulté à répondre à la question finale les inspire pour commenter. Les idées fusent de façon désordonnée :

« Il faut faire observer le matériel. »

« Le tableau est donné trop vite. »

« Il faudrait remplacer la dernière colonne par deux autres : « deux axes de symétrie » et « trois axes de symétrie ». »

« L'enseignant doit prévoir un temps de confrontation. »

« Ce serait bien que les élèves repassent au crayon sur les axes de symétrie pliés. »

« Il serait mieux de donner des consignes progressivement. » « Il faut plus guider. »

« Non, justement, il faut moins guider ! »

Nous leur demandons ensuite de réécrire individuellement les consignes telles qu'ils les proposeraient. Ils gardent leur écrit pour eux-mêmes.

1.2 Étape 2 : travail sur un texte de vulgarisation

Nous expliquons aux étudiants que cette leçon a réellement été donnée dans une classe, et qu'un observateur y a pris note de ce qui se déroulait sous ses yeux. Ils découvrent alors un texte de vulgarisation très accessible (Degives, 2010) dans lequel Stéphane Bonnéry s'exprime sur ce qu'il voit au cours de cette fameuse leçon. En voici quelques extraits choisis.

Dans ce groupe-ci, Hassina, Cindy et Ève-Marie se sont mises avec entrain à la découpe et au pliage. Mais alors qu'Hassina et Cindy empilent indistinctement les triangles, Ève-Marie les classe selon les résultats du pliage. Lorsqu'il s'agit de les coller sur la deuxième feuille, Hassina et Cindy restent perplexes. C'est Ève-Marie qui leur souffle le principe de classement et leur indique le nom des types de triangles selon leur nombre d'axes de symétrie. (Degives, 2010, p.14)

L'observateur identifie certains élèves perdus dans la tâche, relancés par l'une des leurs. Pourtant, les consignes semblent claires. Mais...

Quand la consigne indique qu'il faut découper et plier, il faut comprendre et être capable de classer par comparaison. Lorsqu'on demande de coller, il faut trier par catégories et être capable de les nommer. Il faut pouvoir identifier tous les triangles classés dans la colonne "trois axes de symétrie" comme des triangles équilatéraux. Et enfin, généraliser sous forme de propriété. (Degives, 2010, p.14)

Les termes utilisés dans le cadrage semblent avoir une importance cruciale pour certains élèves. La présence d'implicites est-elle souhaitable ? Ou au contraire à éviter ? Cela pose question.

L'institutrice écrit la bonne réponse au tableau et demande à tous de la recopier. Et Stéphane Bonnéry de commenter : "Une bonne part des élèves de la classe se trouvent alors dans la même situation qu'autrefois, avec une leçon quasi magistrale (...). Le savoir n'est souvent ni compris, ni retenu". (Degives, 2010, p.14)

La leçon se termine par un exercice d'application de la nouvelle propriété découverte. On est donc bien dans un schéma, aujourd'hui très utilisé par les enseignants, en trois temps : une première phase où un savoir est censé être découvert, construit et émerger ; une deuxième phase où le savoir est partagé, mutualisé à travers la comparaison des réponses à la dernière question ; une troisième phase de consolidation, de réinvestissement du savoir découvert. (Degives, 2010, p.14)

Après cette lecture, de nouvelles consignes sont données aux étudiants en formation : « Y a-t-il des liens de concordance ou de discordance entre vos réflexions de l'étape précédente et ce qui est décrit dans le texte ci-dessus ? Pensez-vous que votre déroulement évitait les pièges qui y sont soulignés ? ». À cette étape du dispositif, les étudiants sont en général très bousculés. Ils sont au stade de leur formation où ils commencent à prendre confiance en eux, à avoir l'impression de cerner un peu ce qui est attendu d'un enseignant, à pouvoir construire des activités et les mener. Et là, sans qu'ils s'y attendent, la tâche

à laquelle ils auraient pu adhérer ne fonctionne pas comme prévu. Le schéma d'enseignement qu'ils ont l'habitude d'appliquer semble, à leur insu, générer ou renforcer des inégalités. Ils aimeraient comprendre : c'est précisément ce qui leur permet de venir à bout de l'écrit suivant, un texte scientifique plus difficile d'accès.

1.3 Étape 3 : travail sur un texte scientifique

Les étudiants s'attèlent à présent à répondre à cette question : « Selon Bonnéry, qu'est-ce qui pose un problème dans le dispositif pédagogique en trois phases pratiqué dans la séquence observée ? ». Pour cela, nous leur soumettons des extraits de Bonnéry (2010). En voici quelques-uns.

Dans la séance consacrée aux triangles, le cadrage faible de la première phase laisse des élèves s'engager dans les deux premières consignes (découpage puis pliage selon des axes de symétrie) comme s'il s'agissait de tâches simplement « matérielles », disjointes de l'anticipation de l'étape suivante de classement des triangles dans un tableau en fonction de leurs axes de symétrie. Et les interactions, cadrées par le dispositif pédagogique accréditent cette lecture « manipulatoire » de l'exercice : « lis bien les consignes, on te dit de commencer par découper et plier pour voir s'il y a des axes de symétrie ». (Bonnery, 2010, p.4)

L'utilisation, dans le cadrage, de verbes comportementaux (découpe, plie, colle) ne permet pas à tous les élèves d'accéder à ce qu'on attend d'eux au niveau cognitif : comparer, classer, caractériser.

Mais les interactions entre les trois élèves aboutissent à ce que Hassina et Cindy se contentent d'imiter la face visible du travail d'Ève-Marie, la disposition des triangles sur le tableau, sans opérer ni même sans doute percevoir la face invisible – activité de comparaison et classification – sur laquelle elle repose. (...) Les traces visibles des tâches conduites participent à leurrer les élèves comme l'enseignante sur les différences de processus qui ont conduit au résultat de classement. (Bonnery, 2010, p.5)

On peut voir ici apparaître la différence entre faire et apprendre. Tout l'art de l'enseignant va consister à accompagner les élèves à se détacher de ce qu'ils ont fait pour identifier ce qu'ils ont appris. C'est un enjeu crucial. C'est ce qui va faire la différence. Il est fondamental que les enseignants qui souhaitent faire apprendre dans une pensée plutôt socioconstructiviste ne passent pas à côté de cette explicitation, sous peine de contribuer malgré eux à renforcer les inégalités.

De plus, une fois le savoir institutionnalisé, il est rare que l'on fasse un retour sur l'ensemble du dispositif, pour souligner les liens logiques, les sauts cognitifs qui devaient être opérés, pour montrer l'utilité des différentes étapes, ce qui en a été prélevé au service du cheminement intellectuel... Or, ce pourrait être une occasion, pour les élèves qui se sont perdus sur de fausses pistes et n'ont pas relié les éléments, de saisir a posteriori l'ensemble du raisonnement, donc de comprendre rétrospectivement. (Bonnery, 2010, p.6)

1.4 Bénéfices intermédiaires observés

Après ces activités, les étudiants ont déjà opéré plusieurs prises de conscience. Tout d'abord, ils prennent acte de l'existence, à leur insu, de malentendus sociocognitifs, lorsque l'élève ne comprend pas ce que l'enseignant aurait voulu qu'il comprenne. Ils réalisent aussi qu'ils portent une part de responsabilité dans ces malentendus, et donc dans le fait de transformer des inégalités sociales en inégalités scolaires. Et ils identifient déjà quelques pratiques qui peuvent les générer. Évidemment, ces prises de conscience génèrent beaucoup de découragement. Les étudiants ressentent une forte impression de fragilité, un sentiment d'incompétence, une forme d'impuissance aussi. La suite du dispositif contribue à leur redonner du pouvoir d'agir.

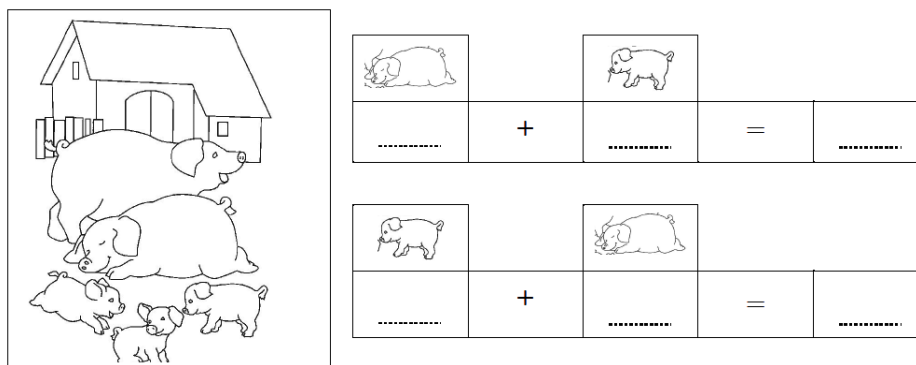
2 Phase 2

2.1 Travail sur des témoignages d'anciens étudiants

Nous soumettons alors aux étudiants des témoignages issus des classes de stage. Ils doivent faire une hypothèse sur ce qui a pu, dans la pratique de l'enseignant, générer le malentendu évoqué.

Exemple 1. Je pense notamment à la période où j'ai réalisé la leçon sur les décompositions additives du nombre 6 sous forme de jeux. Pendant le débriefing de fin d'ateliers, je demande aux enfants de me dire ce qui a été travaillé. Ils m'ont communiqué pour l'atelier « jungle speed » qu'ils ont dû attraper le plus rapidement possible le totem présent au centre de la table.

Exemple 2. J'ai donné un exercice afin que les élèves travaillent les décompositions additives de 5 individuellement et non plus en collectif. Voici une des tâches présentes dans l'exercice. Certains des élèves comptaient le nombre de cochons identiques à l'illustration du tableau. Au final, ils écrivaient donc $1 + 1 = 2$ ou $1 + 1 = 5$.



Exemple 3. Lors de la leçon sur le classement des solides, j'ai demandé aux élèves de « ranger » les solides de manière à voir plus clair sur la table. Certains se sont mis en action et ont « rangé » la table au mieux afin qu'elle soit « propre ».

Ce travail permet l'identification de nouvelles sources potentielles de malentendus. Avec ceux déjà relevés précédemment, nous créons collectivement une liste de points de vigilance pour leur pratique. Cette première étape contribue à les rassurer, à leur redonner confiance dans le fait qu'ils ont la possibilité de faire bouger les choses. Cela nous donne aussi l'occasion de leur donner un aperçu du type de production qui sera demandé en fin d'année (voir 2.3).

2.2 Travail sur des manuels, des déroulements de leçons

Pour aiguïser leur regard critique et leur donner de l'autonomie dans l'exercice de leur profession future, nous proposons aux étudiants des extraits choisis de manuels scolaires et des déroulements de leçons. A nouveau, ils doivent traquer les risques de malentendus qui pourraient s'y cacher. On fait évoluer la liste des points de vigilance, on généralise, on catégorise afin de mieux cerner globalement la problématique. Les productions de Changements pour l'égalité (Jadin et Roosens, 2022 ; Roosens, 2017, 2018, 2020), très ancrées dans les pratiques enseignantes, nous sont d'une précieuse aide à ce niveau.

2.3 Production dans un portfolio pour évaluation

En Bloc 3, l'évaluation finale pour notre cours de mathématiques consiste en la constitution et la défense orale d'un portfolio individuel témoignant de transferts réalisés en stage, analysés et régulés. Dans l'une des parties de ce travail, il leur est demandé d'identifier quatre situations de malentendus sociocognitifs, vécus en stage actif ou d'observation (voire, à défaut, repérés dans les préparations écrites). Pour chacun des malentendus repérés, il est attendu une description de la situation, du malentendu observé ainsi qu'une hypothèse sur ce qui a pu générer le malentendu.

3 Forces et limites du dispositif

3.1 Forces

Ce dispositif parle aux étudiants, en partant de ce qu'ils connaissent pour aller vers ce qu'ils ne connaissent pas. Ils sont amenés pas à pas vers l'analyse, la théorisation ; ils expérimentent une démarche de prise de recul sur des pratiques auxquelles ils peuvent s'identifier. Il permet une réelle prise de conscience du phénomène des malentendus sociocognitifs, il sensibilise à la problématique. Il

débouche sur l'identification de points de vigilance pour sortir de la paralysie et donner du pouvoir d'agir, lors des leçons de mathématiques et plus largement dans l'ensemble des disciplines enseignées. Il réinvestit l'inventaire collectivement réalisé dans une mise en application qui passe par l'observation réflexive de leur propre pratique professionnelle individuelle.

Très concrètement, nous observons que les étudiants prennent conscience de l'importance d'explicitement l'intention d'apprentissage, de soigner le cadrage et les consignes. Ils mesurent l'importance du choix des mots utilisés. Ils mettent un sens nouveau à la phrase de structuration et d'institutionnalisation, la prise de recul qui permet de se détacher de ce qu'on a fait pour identifier ce qu'on a appris. Ils découvrent que le diable peut se cacher dans des détails (couleurs, choix des matériels didactiques, variables didactiques) ; dans cette idée, ils sont interpellés par la question des éléments distracteurs, point sur lequel on peut observer réellement des modifications dans leur pratique par la suite. Ils reconnaissent qu'une bonne connaissance du sujet enseigné est fondamentale pour atteindre la cible visée, ce qui donne du sens à l'analyse matière et didactique que nous leur faisons réaliser en amont de leurs préparations de leçons. Ils observent que même dans des manuels scolaires utilisés dans les classes, certaines tâches ont comme prérequis l'objectif visé, et donc ne peuvent être résolues que par les élèves qui « savent déjà ». Et finalement, ils accèdent à une réalité palpable qui se cachent derrière les mots « inégalités scolaires » et savent désormais qu'ils ont un rôle à jouer dans le fait d'aider à les gommer.

3.2 Limites

Les types de malentendus identifiés par les étudiants en pratique sont restreints. En effet, ils sont liés à l'observation effective d'une manifestation de compréhension erronée. Or, il peut y avoir malentendu dans la tête d'un élève sans qu'il n'y en ait de manifestation immédiate ; et beaucoup de gestes professionnels peuvent y mener. Citons par exemple une « négociation à la baisse des exigences » des enseignants, une « individualisation et différenciation non contrôlée de leur enseignement (les élèves les plus faibles ont à effectuer les tâches les moins complexes), sans remontée possible vers des procédures de plus haut niveau » qui sont « créatrices d'inégalités scolaires » (Allard et Butlen, 2019). Ou encore, « la gestion de la tension existant entre processus de dévolution des situations, nécessaire à l'apprentissage des notions mathématiques et processus d'institutionnalisation, et donc du développement progressif du texte du savoir visé par cet enseignement » (Allard et Butlen, 2019). Pour renforcer le propos de sensibilisation à la problématique des malentendus sociocognitifs, le sujet mérite d'être traité plus largement, de façon transdisciplinaire. En outre, il est nécessaire d'être en phase avec les demandes des autres formateurs de l'équipe, notamment au niveau des préparations de leçons ; car si notre propos est minoritaire, nous courons le risque qu'il soit marginalisé, disqualifié, et que tout ce travail soit vain. C'est précisément ce qui a motivé la suite du dispositif.

IV - TRANSFERT AVEC L'ÉQUIPE DE FORMATEURS

En janvier 2023, lors d'une concertation, toute l'équipe pédagogique de formateurs d'enseignants de la HELHa-Mons s'est mise au travail sur les mêmes tâches que les étudiants. Collectivement, elle a, elle aussi, identifié quelques causes potentielles majeures de malentendus au fil d'une leçon (voir Annexe 1). Deux mois plus tard, l'équipe a repris cette liste à bras le corps. Point par point, elle a commencé la planification de la prise en charge des différents points soulevés dans le programme de formation ; concrètement, qui pourrait travailler quoi et quand avec les étudiants. À ce jour, ce travail a été mis en suspens. En effet, cette année, en Belgique francophone, nous sommes en pleine implémentation d'une réforme de la formation initiale des enseignants. Les grilles de cours sont bousculées, les cahiers des charges sont en reconstruction, les titulaires des cours sont peu stabilisés. Chaque formateur continue à cheminer à partir de là où nous en sommes arrivés, le travail systématique amorcé étant reporté à un peu plus loin sur une route moins mouvante. Affaire à suivre, donc...

V - CONCLUSION

D'aucuns pourraient déclarer que ce n'est pas aux didacticiens de s'intéresser à tout cela. Qu'il serait mieux de laisser faire les sociologues et de nous concentrer sur les mathématiques : à chacun ses compétences. C'est vrai, ce ne sont pas des maths... Et pourtant... Certains malentendus sont clairement d'ordre didactique (voir notamment Roosens, 2017). En outre, si les enseignants n'ont pas de conscience de l'existence de ces phénomènes de malentendus sociocognitifs, et si les expériences qu'ils en font au niveau de la formation ne prennent pas ancrage dans des apprentissages disciplinaires, alors les efforts des didacticiens sont vains. Ces questions sont liées à l'« exercice d'une vigilance didactique », qui constitue pour Butlen (2018) l'une des questions centrales en terme de formation d'enseignants : « la mise en œuvre de démarches relatives à des méthodes actives en dépend pour une large part ». La sensibilisation au repérage des malentendus est une chose, la formation à des pratiques qui les minimise en est une autre. Cet axe mériterait d'être investigué plus largement dans des recherches ultérieures.

VI - BIBLIOGRAPHIE

Allard, C., Butlen, D. (2019). Enseigner les mathématiques aux élèves en difficultés : des questions en lien avec les pratiques enseignantes. In : *Formation et enseignement des mathématiques et des sciences. Didactique, TIC et innovation pédagogique*. Actes de la deuxième édition du colloque international sur la formation et l'enseignement des mathématiques et des sciences (CIFEM2018). Casablanca-Settat.

Butlen, D. (2018). *Problèmes rencontrés par des enseignants d'école primaire dans l'enseignement des mathématiques. Perspective historique*. Colloque sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire (ressource en ligne). Consultée le 14/09/2023, url : <https://public.weconext.eu/academie-sciences/2018-12-12/index.html>

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

Bonnéry, S. (2010). La division sociale des interactions dans la temporalité des dispositifs pédagogiques. *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*. Lyon.

Degives, J.-P. (2010, février). La fabrication des inégalités. *Entrées libres* (46), pp. 14-15.

Jadin, B. (2022). *ISE... Qu'est-ce que ça dit ? Qu'est-ce qu'on en fait ?* (ressource en ligne). Consultée le 14/09/2023, url : <https://changement-egalite.be/ise-quest-ce-ca-dit-quest-ce-quon-en-fait/>

Jadin, B., Roosens, B. (2022). *Gare aux malentendus ! Déjouer les pièges pour faire apprendre*. Bruxelles : Changements pour l'égalité.

Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Roosens, B. (2017). *Sortir de l'implicite, travailler les malentendus. Vous pouvez répéter ?* (ressource en ligne). Consultée le 14/09/23, url : <https://changement-egalite.be/sortir-de-limplicite-travailler-les-malentendus-2017/>

Roosens, B. (2018). *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs. La chasse est ouverte !* (ressource en ligne). Consultée le 14/09/23, url : <https://changement-egalite.be/rapports-au-savoir-sens-de-lactivite-et-malentendus-sociocognitifs-2018/>

Roosens, B. (2020). *Les malentendus sociocognitifs. Pièges et contrepièges* (ressource en ligne). Consultée le 14/09/23, url : <https://changement-egalite.be/les-malentendus-sociocognitifs/>

ANNEXE 1 (CAUSES POTENTIELLES DE MALENTENDUS AU FIL D'UNE LEÇON)

Quelques causes potentielles majeures de malentendus au fil d'une leçon, identifiées par l'équipe de formateurs.

- Au préalable : la question des rapports au savoir
- Dans la conception de la tâche en amont
 - Objectif pas clair
 - Prérequis mal identifiés
 - Éléments distracteurs / « emballage »
 - Tâches de type classement mal pilotées
- Dans le cadrage initial
 - Objectif pas énoncé clairement
 - Cadrage faible et étroit
 - Vocabulaire utilisé
- Pendant l'exécution de la tâche
 - Recadrages de type « devinette »
- Dans la structuration
 - Une préparation insuffisante en amont de ce qu'il est incontournable d'y voir figurer
 - Pas de temps consacré à se détacher de ce qu'on a fait pour identifier ce qu'on a appris
 - Pas de centrage sur le chemin parcouru, le processus
 - Pas de construction de sens
 - Des résultats des enfants pas/mal accueillis ; une synthèse « plaquée », éloignée du processus vécu par les enfants
- Dans l'exercisation
 - Pas de lien avec ce qui précède
- Plus tard
 - Savoir pas réinvesti