

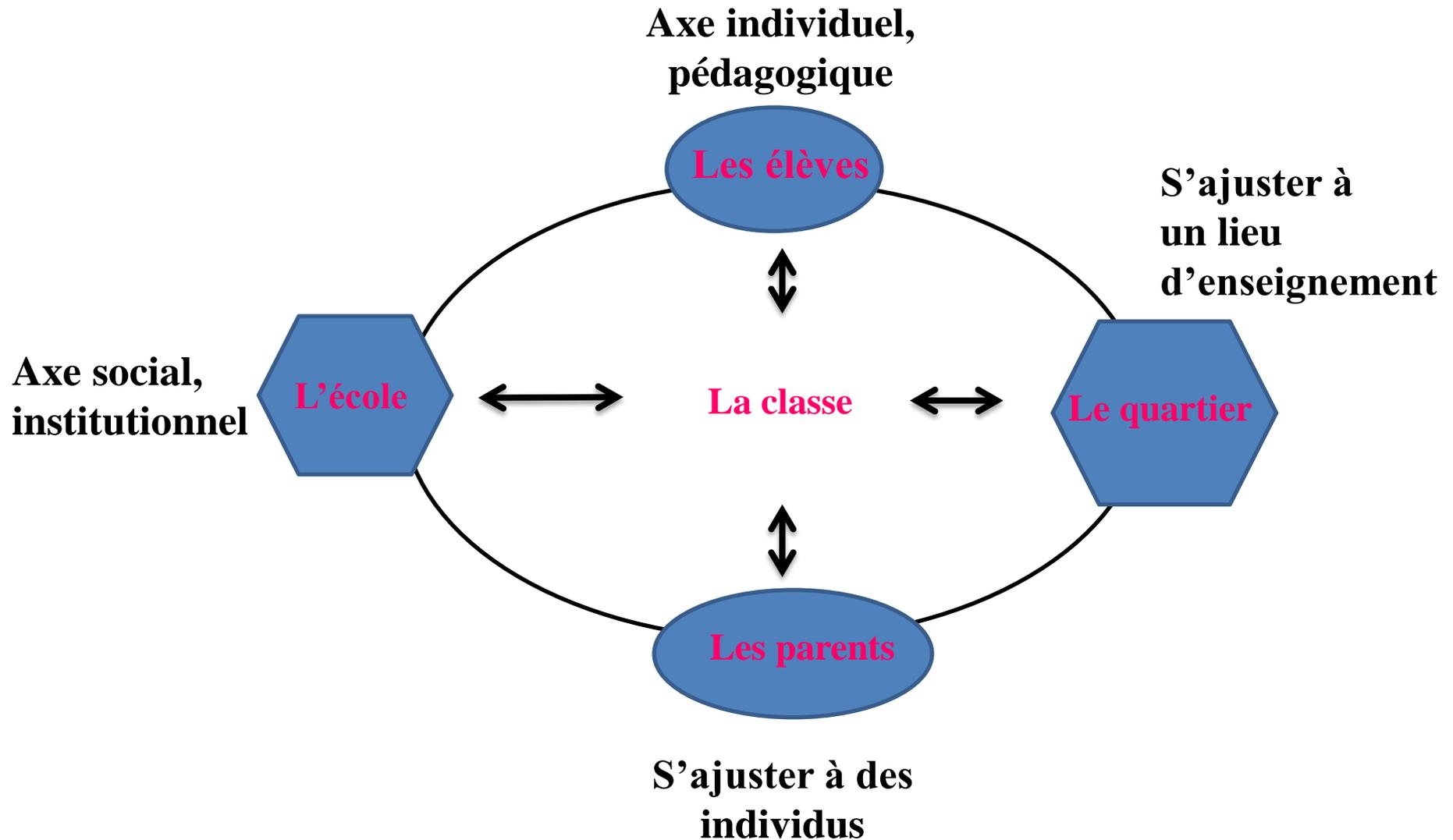
Formation des Professeurs des Ecoles
Stagiaires, 12, 13, 14 Août 2013

Penser son action enseignante en contextes



Liliane PELLETIER et
Philippe CLAUZARD
MCF IUFM DE LA
REUNION
Université de la
Réunion

Penser son action enseignante en contextes



Enseigner ne s'arrête pas à la classe

- Sur le plan du processus d'enseignement-apprentissage, on peut distinguer:
- d'une part la **pratique enseignante** qui renvoie à une sphère élargie du champ scolaire,
- et d'autre part la **pratique d'enseignement**, caractérisée par un ensemble d'activités effectives en classe pour faire apprendre (des attitudes, des gestes, des discours opératoires en situation (singuliers, génériques et complexes)).

La pratique enseignante est liée à plusieurs préoccupations

Relation aux familles/parents

Relation au langage

Relation aux collègues

.../...

Relation aux savoirs

Relation avec l'environnement immédiat : le quartier, la ville...

Relation aux élèves

La pratique d'enseignement se centre sur les activités de classe

- A partir du modèle de l'ergonomie (« science du travail »), on peut regarder et étudier le métier d'enseignant comme les autres métiers
- Considérer que l'enseignement comporte cela étant des spécificités par rapport à d'autres métiers de par la multiplicité des interlocuteurs: on ne retiendra que la « co-activité « enseignant-élèves » dont la finalité est l'apprentissage

« De la tâche scolaire prescrite vers l'activité de l'enseignant »

Niveau de prescription enseignante

- Prescripteur ministériel, missions
- Instructions officielles, Programmes
- Bulletin Officiel

▪ Les représentations de l'enseignant sur les élèves:
niveau scolaire, attentes, hypothèses sur leurs apprentissages...

▪ La conduite de la classe : caractéristiques du groupe
d'élèves, participation des élèves, gestion de l'espace,
gestion du temps...

▪ L'état de l'enseignant : fatigue, stress, motivation
ou forte démotivation, routine, état de la connaissance...

▪ Les exigences didactiques de la matière enseignée
(lecture, maths, eps, histoire, grammaire géométrie...)

L'exécution proprement dite de la tâche avec « ajustements on-line », Cad. les nécessaires adaptations aux exigences de la situation:

cf. la structure conceptuelle de la situation entre invariance (la partie stable de la situation)

et adaptation (la partie instable de la situation)

Tâche prescrite



Tâche redéfinie



Tâche effective

Niveau de l'activité enseignant

Enseigner = Une compétence adaptative

- Des écarts
- Des ajustements à la situation
- Une compétence professionnelle d'adaptation aux situations instables du « faire classe »
- Besoin d'éléments invariants pour tenir le gouvernail de la classe
- Avoir à l'esprit une grille de lecture, des catégories, des phases de séquence d'enseignement - apprentissage

Penser son action en classe :
repérer des gestes professionnels,
des postures, des modalités pour
agir en classe

+

repérer un scénario
d'enseignement, un script pour la
classe d'apprentissage...

Des catégories pour lire la situation de classe d'enseignement-apprentissage

- Catégories d'après Bruner
- Catégories d'après Mosconi
- Catégories d'après Brousseau
- Catégories d'après Sensevy
- Catégories d'après Bucheton

Ce sont des catégories pour lire et analyser l'enseignement nées de recherches effectuées par des didacticiens et psychologues de la petite enfance.

Les catégories de Bruner

- **l'enrôlement** : engager l'intérêt et l'adhésion du sujet dans la tâche,
- **la réduction des degrés de liberté** : réduire l'ampleur de la tâche, simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution, afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification,
- **le maintien de l'orientation** : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche, maintenir la poursuite d'un objectif défini, en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus,
- **la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche** : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pour son exécution,
- **le contrôle de la frustration** : installer in climat de confiance, maintenir la motivation,
- **la démonstration** : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche...

Les catégories de Mosconi

(d'après recherche de Mosconi sur le genre et la scolarité)

- **Activités et savoirs (les contenus)**

- La neutralité des savoirs : égale accessibilité aux filles et garçons à tous les savoirs

- Le rééquilibrage pour évitement des stéréotypes dans les leçons, dans la classe : activités sexuées selon les coins jeux/rectifications des stéréotypes dans les manuels d'activités scolaires

- **Verbalisations de classe (la communication)**

- La régulation de la parole et du comportement : temps global de parole également alloué aux filles et garçons, mode de prise de parole également partagé, alternance et mode de prise de parole filles/garçons, à parité

- L'utilisation de marqueurs verbaux de genre (féminisation des noms; ils/elles; un langage épiciène : dont la forme est la même dans les deux genres)

- Le contrôle de la répartition des élèves pour éviter des prises de pouvoir à caractère sexué, mixité des groupes
- **Adresse pédagogique auprès des élèves (la relation)**
 - Les attentes de participation identique : venir au tableau, lecture, reformuler, rappeler, résoudre un exercice, présenter un travail...
 - L'attente identique en termes de résultats disciplinaires selon les sexes (effet pygmalion lié au genre...)
 - L'étayage de forme identique entre filles et garçons
- **Complicité de genre**
 - Le contrôle de références implicites ou explicites de l'enseignant à son appartenance à son sexe
 - Le relevé de plaisanteries sexistes, de stéréotypes présents dans les documents ou manuels scolaires ou auxquels se réfèrent les élèves

Les catégories de Brousseau

- **Situation de passation de la consigne** : l'enseignant explicite la tâche à effectuer aux élèves,
- **Situation de dévolution** : l'élève s'approprie la tâche proposée par l'enseignant à partir de ses connaissances anciennes,
- **Situation d'action**: l'élève élabore des connaissances implicites comme moyen d'action pour effectuer une tâche scolaire, individuellement et/ou collectivement,
- **Situation de formulation**: l'élève explicite les procédures employées et les solutions obtenues,
- **Situation de validation**: l'élève présente des preuves intellectuelles pour convaincre de ses résultats et démarches,
- **Situation d'institutionnalisation** : la validation étant suffisante, il est permis une généralisation de connaissances en savoir partagé, les caractéristiques de ce nouveau savoir et savoir-faire sont précisées.

Les catégories de Sensevy

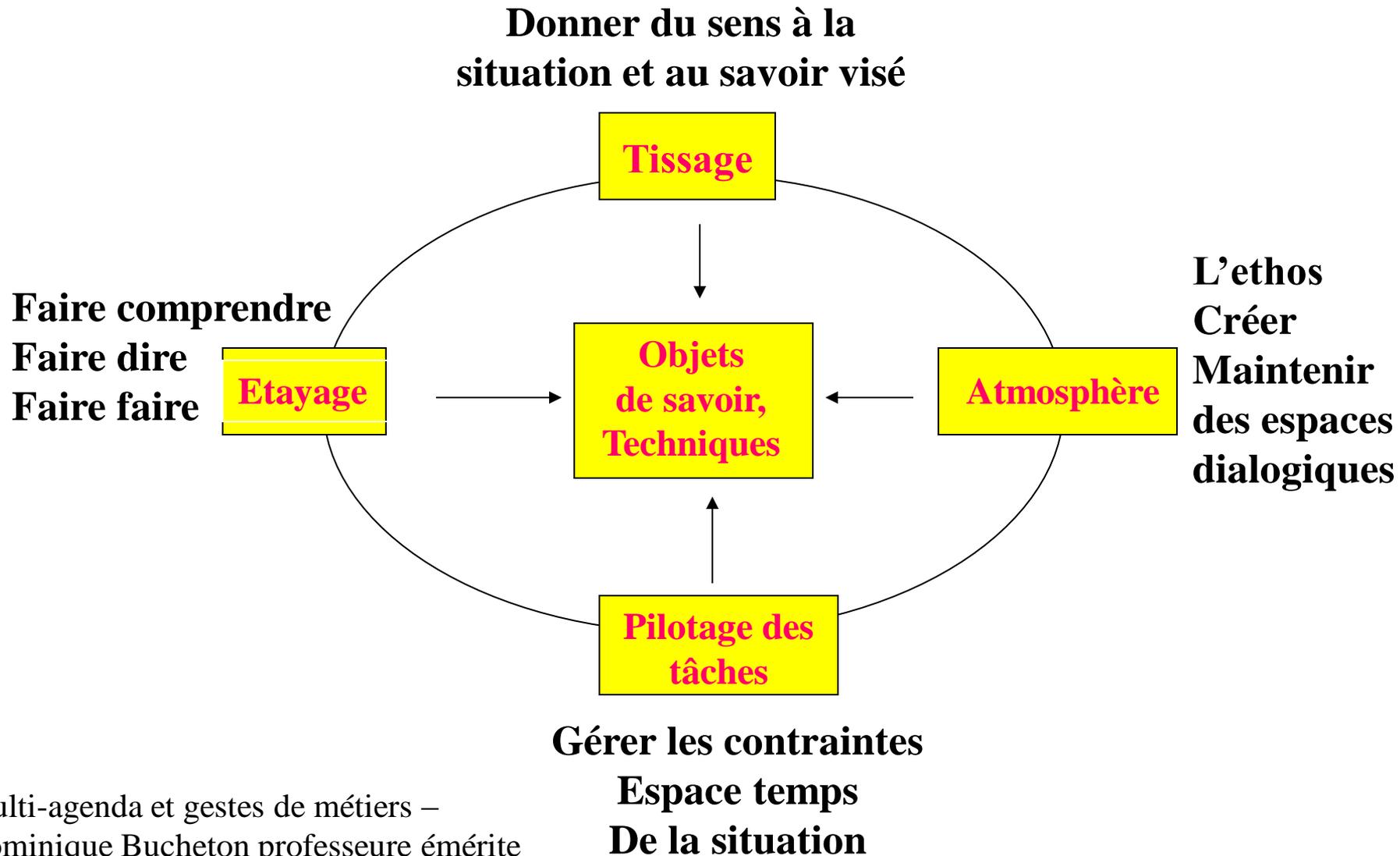
- **Catégories plus larges qui dépassent l'espace temps d'une leçon**
- La **mésogenèse**: la constitution d'un milieu pour apprendre: la situation didactique pour apprendre
- La **chronogenèse** : la progression de l'apprentissage dans le temps: le temps de l'apprentissage
- La **topogénèse**: la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissage, partage des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur : **espace de co - construction de la conceptualisation**

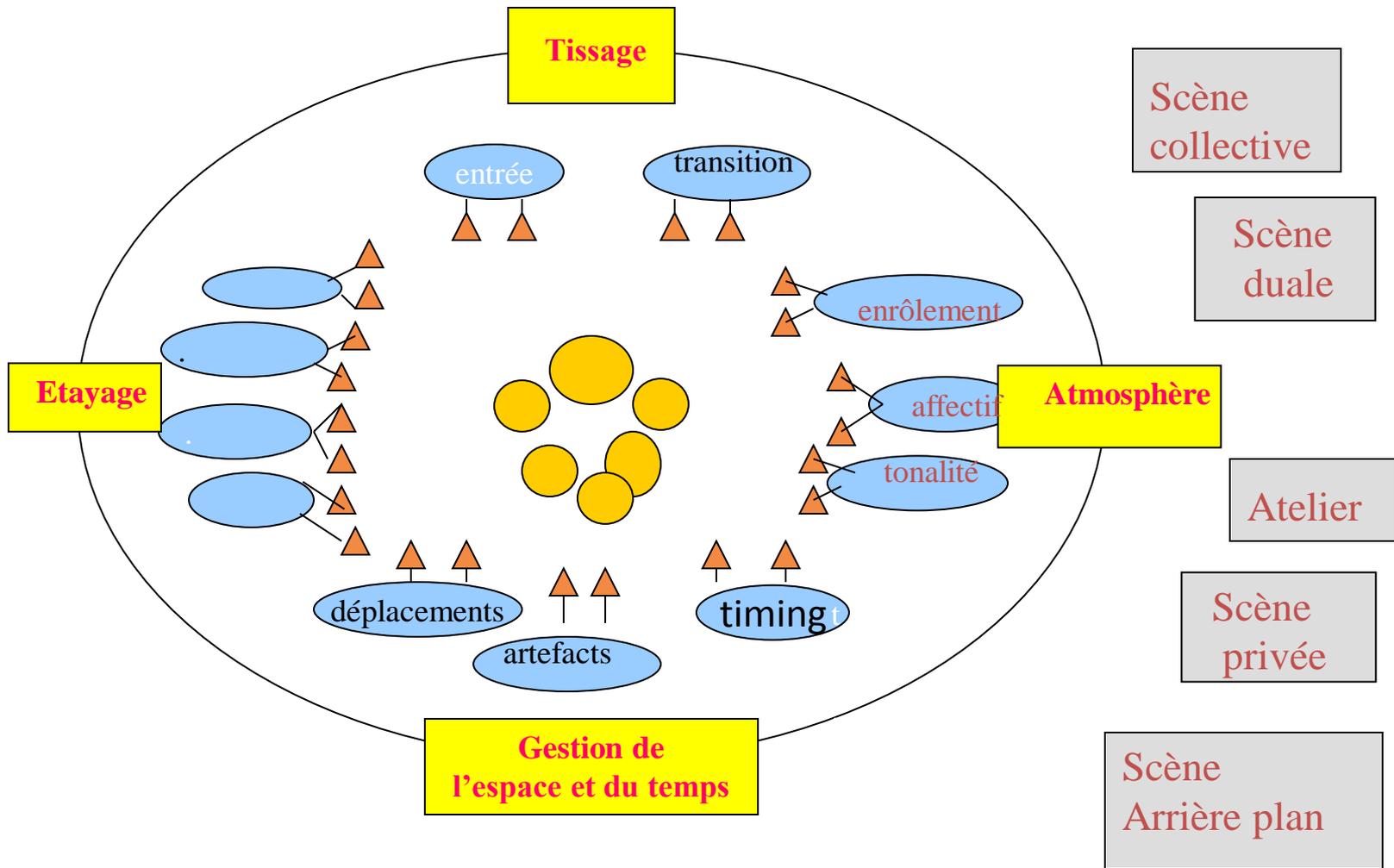
- **En outre, la mésogénèse comprend 4 catégories d'analyse :**
- **1. Définition du jeu** : L'enseignant précise le but de la tâche scolaire
- **2. Dévolution** : Les élèves s'approprient le problème posé par l'enseignant.
- **3. Régulation** : Elle consiste en l'étayage, l'aide qu'apporte l'enseignant dans la réalisation de la tâche scolaire des élèves.
- **4. Institutionnalisation** : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle.

Les catégories de Bucheton

- **1- le tissage** qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon.
- **2- l'étayage** qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'écopier ne peut pas agir seul.
- **3- l'atmosphère** qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants.
- **4- le spatio-temporel**

Un multi agenda de préoccupations enchâssées

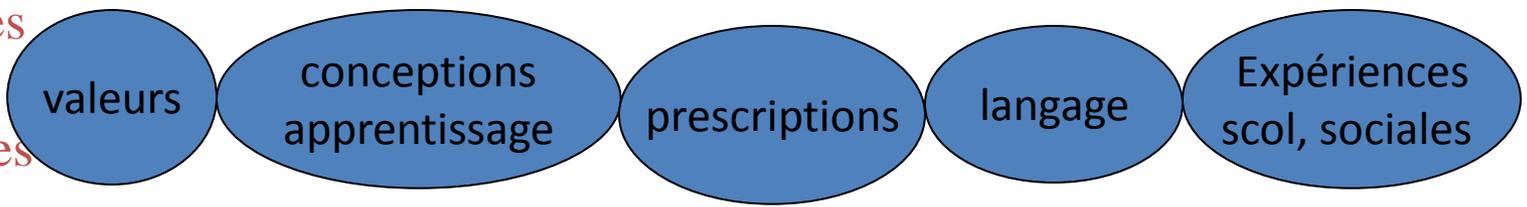




Multi-agenda et gestes de métiers –
 Dominique Bucheton , professeure émérite

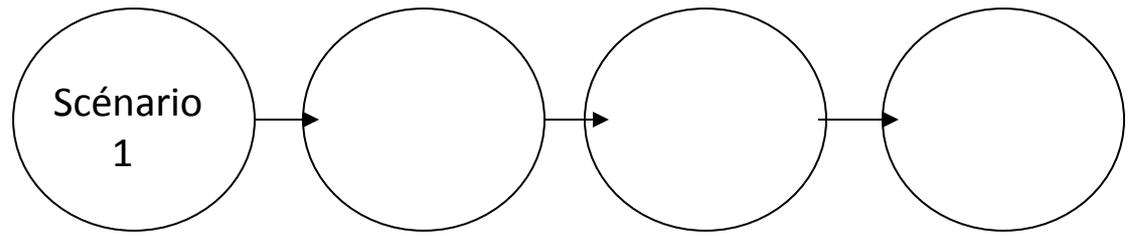
Rapport aux savoirs
enseignés

Logiques
profondes



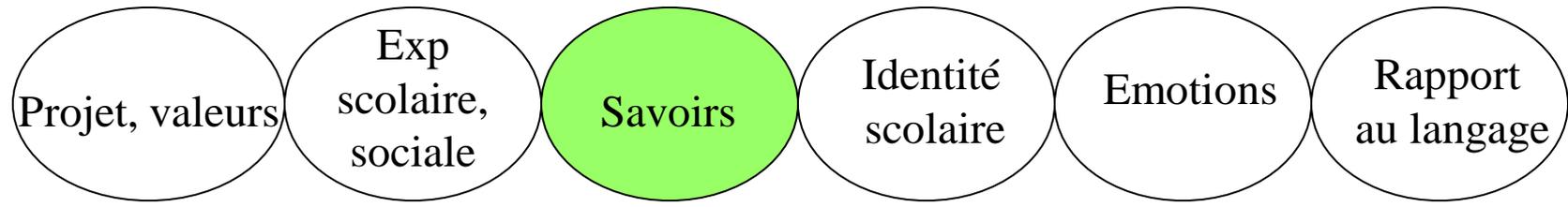
Représentations de la situation/ postures

l'espace
de co-ajustement



Représentations de la situation / Postures

le déjà-là



Le multi-agenda : un modèle théorique

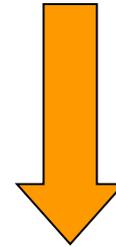
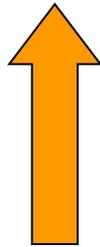
Un instrument d'analyse

Pour :

- Agir dans la classe
- Analyser, évaluer les pratiques
- Explorer, inventer, ajuster
- Former

L'effet maître?

**gestes professionnels des
enseignants?**



**Et les postures, le type d'activités
des élèves ?**

= 2 questions vives du métier

questions vives du métier

- Résistances et dynamiques se jouent dans des jeux de postures, des interactions entre les gestes professionnels du professeur et les gestes d'étude de l'élève
- Dans la clarté partagée des enjeux de savoir derrière les tâches demandées
- Et la nécessité d'effectuer une secondarisation dans les apprentissages, derrière les tâches scolaires, il y a une signification: un objet de savoir à comprendre, à conceptualiser : la fonction même de l'école !

- Secondariser est un geste professionnel auquel procède chaque enseignant plus ou moins implicitement.
- Les élèves doivent considérer les objets scolaires qui sont des objets à apprendre comme des objets sur lesquels ils peuvent exercer des activités de pensée. De la sorte, les élèves doivent dépasser le côté conjoncturel, la matérialité de la tâche
- Il convient de distinguer la tâche scolaire de sa signification, référée à l'objet d'enseignement. Les objets scolaires sont en effet des objets à interroger, des objets à penser dont les élèves peuvent discuter en petits « ateliers »
- Si l'élève cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support pour apprendre, la visée de secondarisation sera manquée. Et l'apprentissage improbable.

Exemple : secondaire en géographie

- Lors d'une séance de géographie, il est demandé aux élèves de colorier une carte selon un codage couleur correspondant à des éléments de relief,
- Chacun peut réussir l'activité, mais par la suite, seuls les élèves qui ont compris ce que l'enseignant attendait d'eux, qui se sont posés des questions sur leur activité scolaire, qui ont réfléchi à leur activité (exerçant une activité de pensée de leur tâche scolaire) ont pu percevoir la signification de la tâche, les enjeux académiques qui sont révélés par la tâche prétexte à l'apprentissage,
- Ainsi, ceux-ci vont-ils réussir à transférer des connaissances construites à d'autres situations topographiques, comprendre la notion de relief et de paysage, ne pas rester à des activités de surface mais percevoir d'autres horizons que la tâche immédiate pour saisir l'objet de savoir dont il est question (le concept de paysage aux reliefs façonnés par les événements naturels ou des volontés humaines, etc...)

Exemple : secondaire en grammaire

- La grammaire est une « analyse de pratique langagière » au sens que l'on étudie de près le fonctionnement d'une langue déjà pratiquée. C'est passer d'une langue qui est outil de communication à une langue qui devient objet d'outil.
- Ce qui conduit à dépasser tout référencement sémantique de manière progressive : passer progressivement d'une définition sémantique du sujet de la phrase en « qui est-ce qui » à une définition thématique en thème – rhème « de qui, de quoi on parle? » à une formalisation syntaxique en termes de GS + GV = P
- Cette formalisation donne accès à une généralisation des procédures grammaticales, à un meilleur contrôle de la lecture-compréhension et de l'orthographe , à une relative abstraction su système linguistique.
- Cette circulation conceptuelle s'organise au moyen de « glissements conceptuels » intervenant à différents niveaux ; on passe : de l'implicite → à l'explicite; du concret → à l'abstrait; d'un savoir en situation → à un savoir décontextualisé.
- En définitive, secondaire en grammaire, c'est dépasser provisoirement la sémantique, l'aspect d'usage communicationnel de la langue, de l'usage afin de s'intéresser à l'objet qu'est la langue, l'objet d'étude.

Réception du savoir grammatical

Observer

Processus d'enrôlement dans une tâche scolaire avec des phrases problèmes lues (cf. la définition du jeu)

Comprendre

Processus de généralisation avec un travail de formalisation, constitution de la phrase modèle de règles grammaticales, de fait langagier (cf. l'institutionnalisation)

Registre pragmatique



Réussir

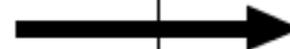
Processus d'activité scolaire avec des manipulations ou des segmentations grammaticales des phrases problèmes étudiées selon des règles d'action (cf. la dévolution)

Registre épistémique



Glisser

Processus de secondarisation ou passage à une dimension supérieure, saut vers un registre épistémique, transition de la phrase « outil » à la phrase « objet » (cf. la régulation)

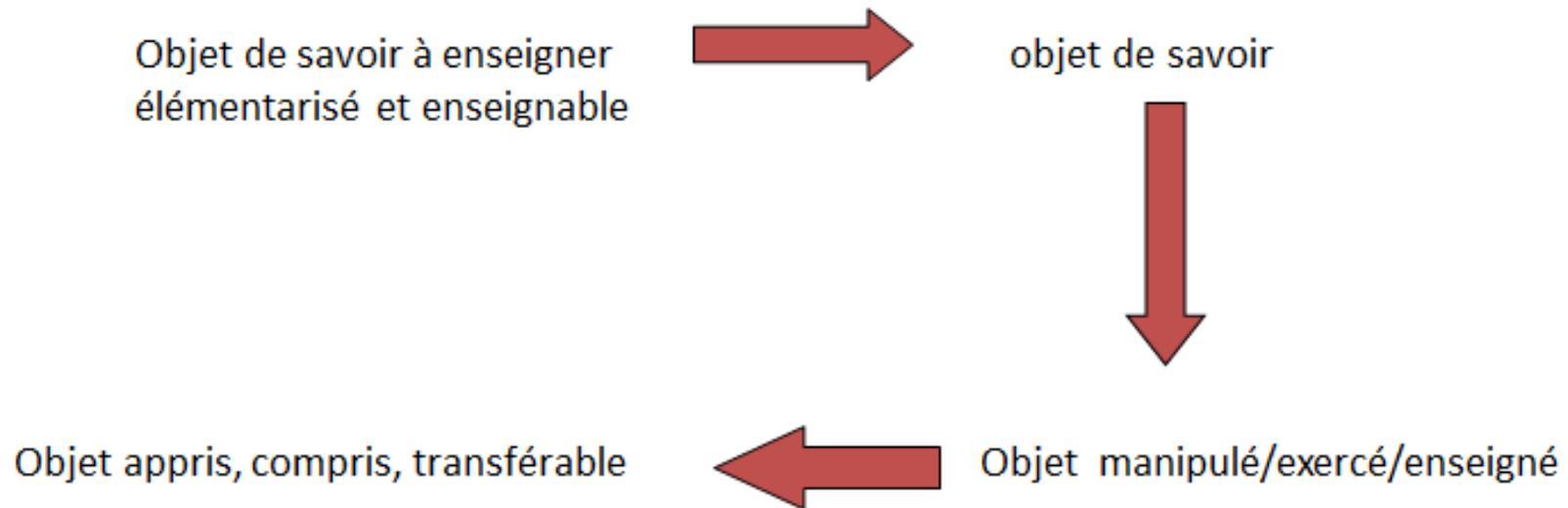


**GESTES D'ETUDE
DES ELEVES**

Philippe Clauzard, MCF IUFM Université de
Construction du savoir grammatical

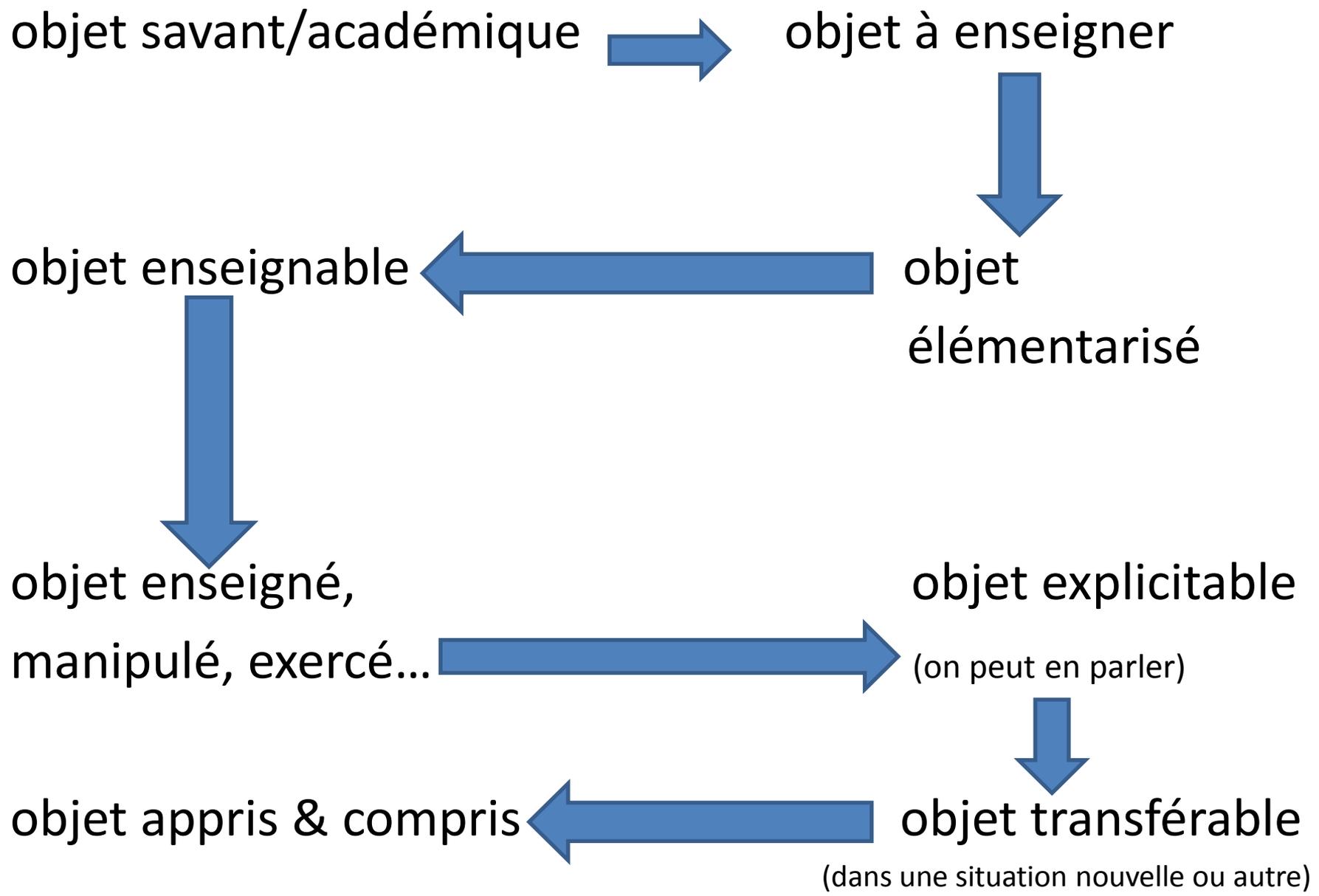
Coopératif Austral de Recherche en
Education - Octobre 2012

Glissement vers l'apprendre

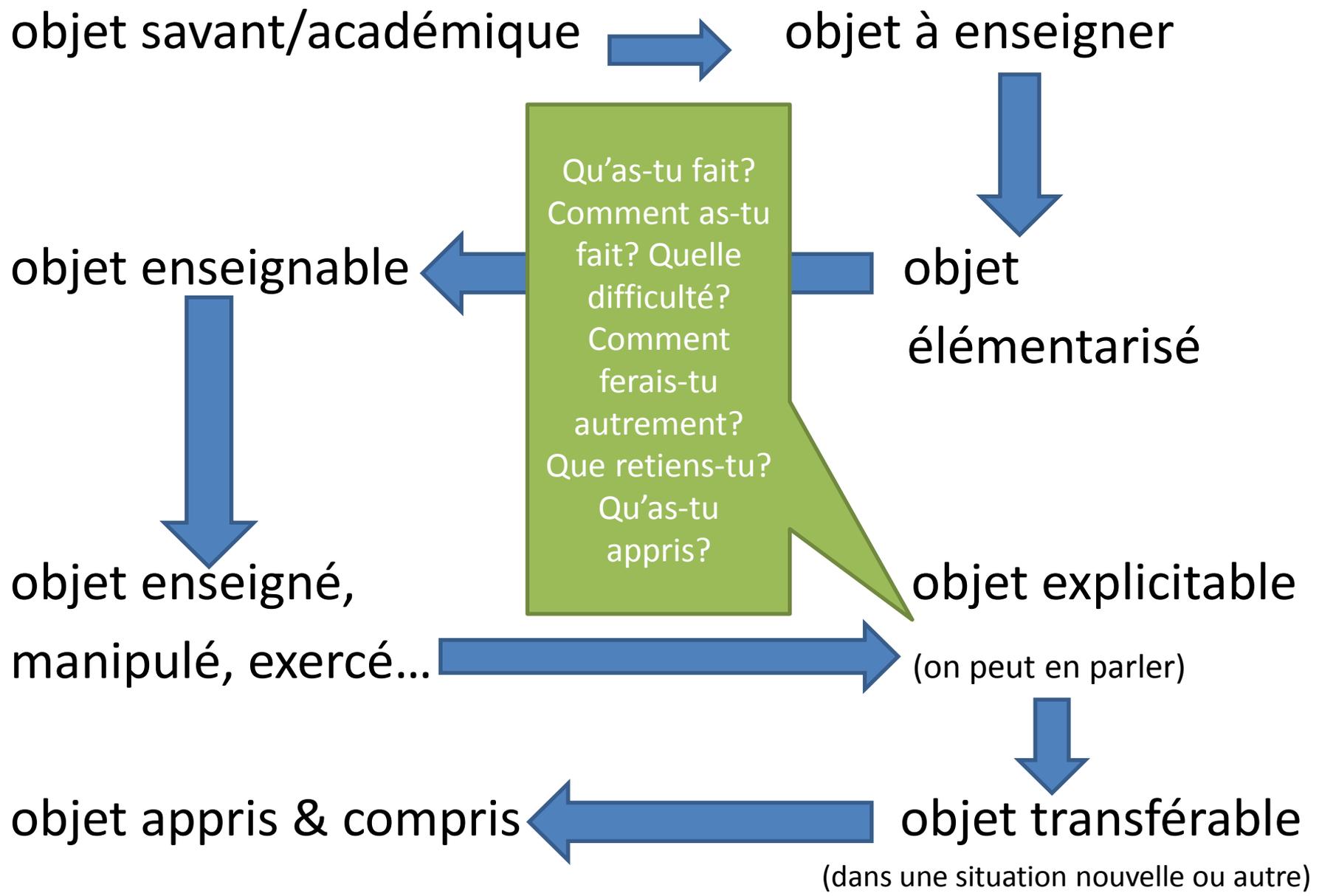


- Travail de **transposition didactique** : rendre les objets de savoirs appropriables et conduire les élèves à les construire au moyen de situation d'apprentissage appropriée...
- Travail de **pilotage de la secondarisation** : étayer le développement de la conceptualisation progressive, faire expliciter les procédures et moyens utilisés, engager à penser les objets de savoir, à les identifier et les discuter...

Circularité de l'apprentissage de l'objet à enseigner à l'objet appris via le saut informatif de la secondarisation



Circularité de l'apprentissage de l'objet à enseigner à l'objet appris via le saut informatif de la secondarisation



(dans une situation nouvelle ou autre)

Définition de posture (Bucheton)

- Une manière de s'emparer de la tâche
- Une configuration de gestes pré-construits**
- Les sujets (P et E) disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier les tâches**
- **Ils peuvent changer de posture en cours de tâche**
- La posture est relative au sujet au contexte et aux objets travaillés

Diversité des postures d'étayage de l'enseignant

- Posture d'accompagnement
- Posture d'enseignement
- Posture de lâcher-prise
- Posture de contrôle
- Posture de sur-étayage ou de contre-étayage
- Posture d'enseignement
- Posture dite du « magicien »

- *Une posture est une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets. Les « **postures d'étayage** » permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe : Une **posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.*
- Une **posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- Une **posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- Une **posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Les postures d'apprentissage des élèves (Bucheton)

Scolaire : pas d'autorisation à penser



Insécurité , être en règle
Dépendance au M. à la tâche
Refus des pairs
Se conformer ou faire semblant

Ludique : détournement
créativité hors des normes

posture première : dans le faire



dogmatique : il sait déjà tout

Implication forte
Brut d'écrit ou de pensée
Identification
Absence de lien entre les tâches

Réflexives : prise de distance

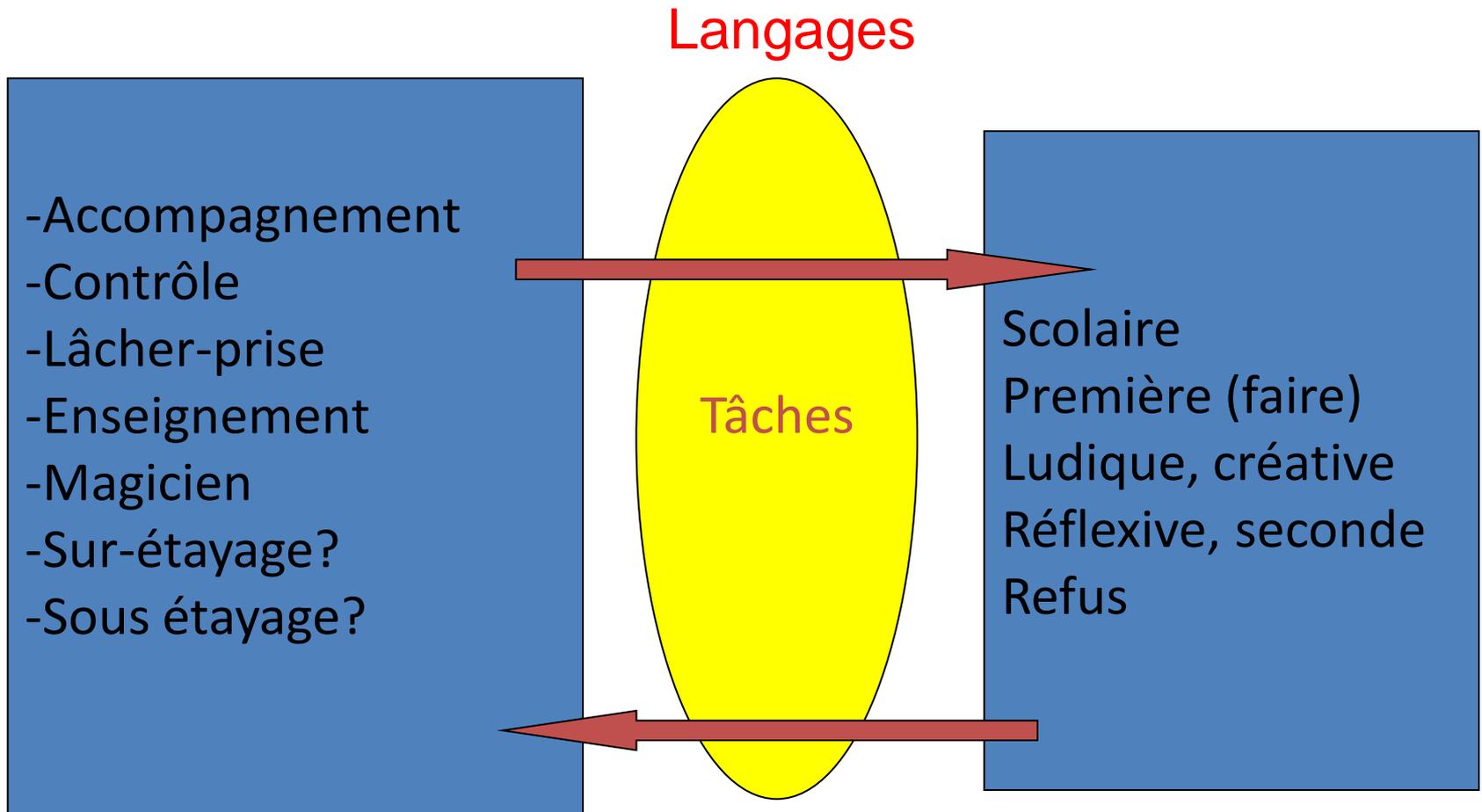


Posture de refus

Penser sur les tâches
Les objets de savoir sont nommés
Conscience de sa propre activité de pensée

Postures de l'enseignant

Postures des élèves



Postures d'étayage et configuration de gestes professionnels

posture enseignant	pilotage	atmosphère	tissage	objet de savoir	tâche élève
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendu et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter sur
Contrôle (contre-étayage)	Collectif Synchronique Très serré	Tendu et hiérarchique	Faible	En actes	Faire
Lâcher prise	Confié au groupe autogéré	Confiance Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Faire
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentré Très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation Post-tâche (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette Tâtonnement aveugle	Aucun	Peu nommés	Manipulations Jeu

Quelques obstacles à surmonter

- La confusion des tâches (le faire) avec les objets de savoir (à nommer, identifier + comprendre et assimiler : prendre avec soi, apprendre)
- La part considérable des implicites
- Le travail frontal et collectif trop important
- La faible place pour les interactions entre les élèves
- La posture de contrôle permanente

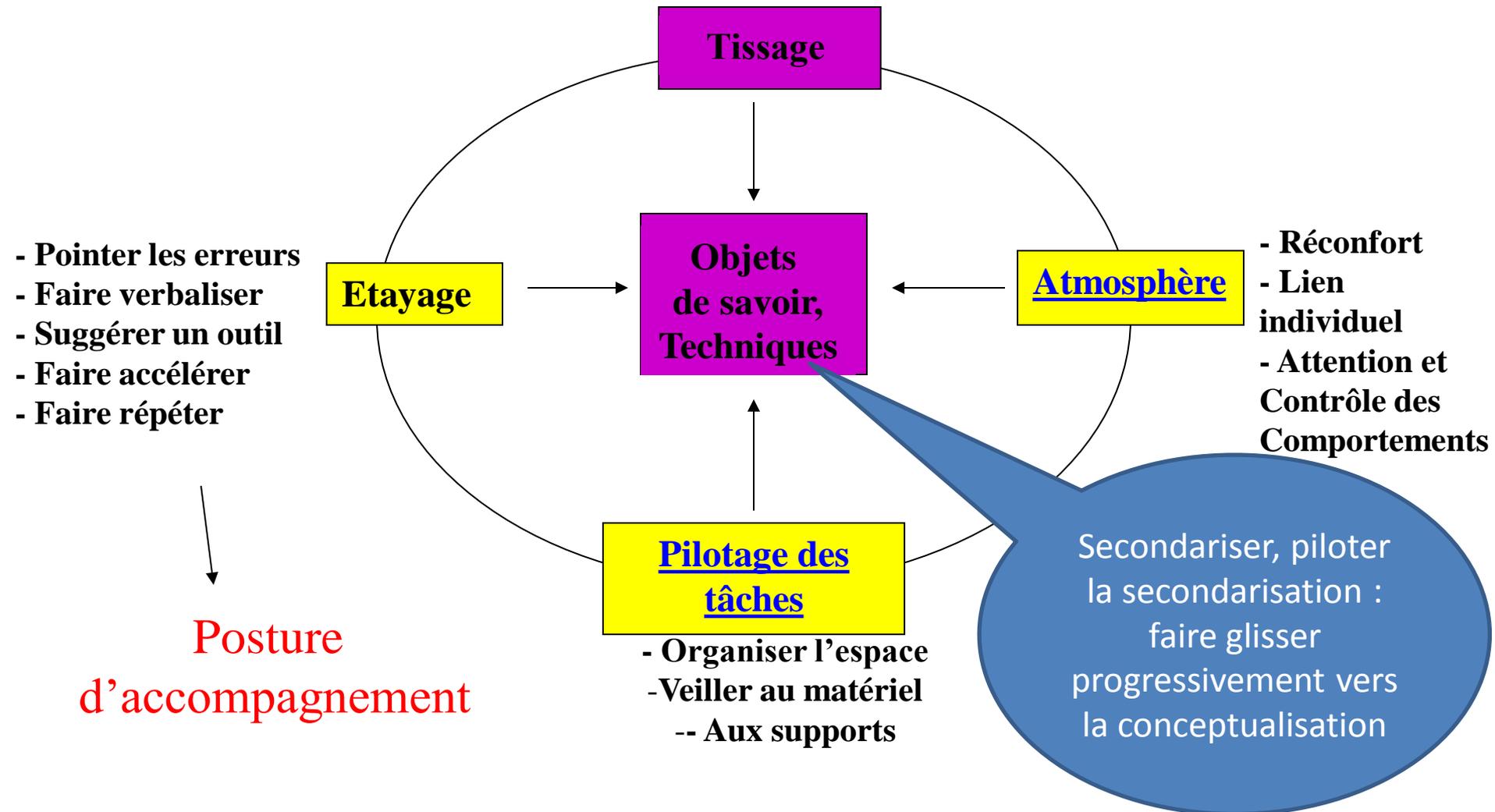
Une évolution nécessaire des GP

- Des gestes professionnels plus ajustés à l'hétérogénéité des publics
- Des dispositifs plus ajustés: **l'exemple de l'atelier d'apprentissage**
- Des collaborations mieux pensées



Le développement de compétences professionnelles identifiées

Gestes et préoccupations partageables



L'atelier d'apprentissage :

Gérer et mettre en travail
l'hétérogénéité des élèves

(une proposition pédagogique du
Lirdef Montpellier, D. Bucheton)

L'atelier : un étayage de proximité

- L'enseignant se rend **disponible** pour 5 à 10 élèves pendant 30 mn



**Posture
d'accompagnement**

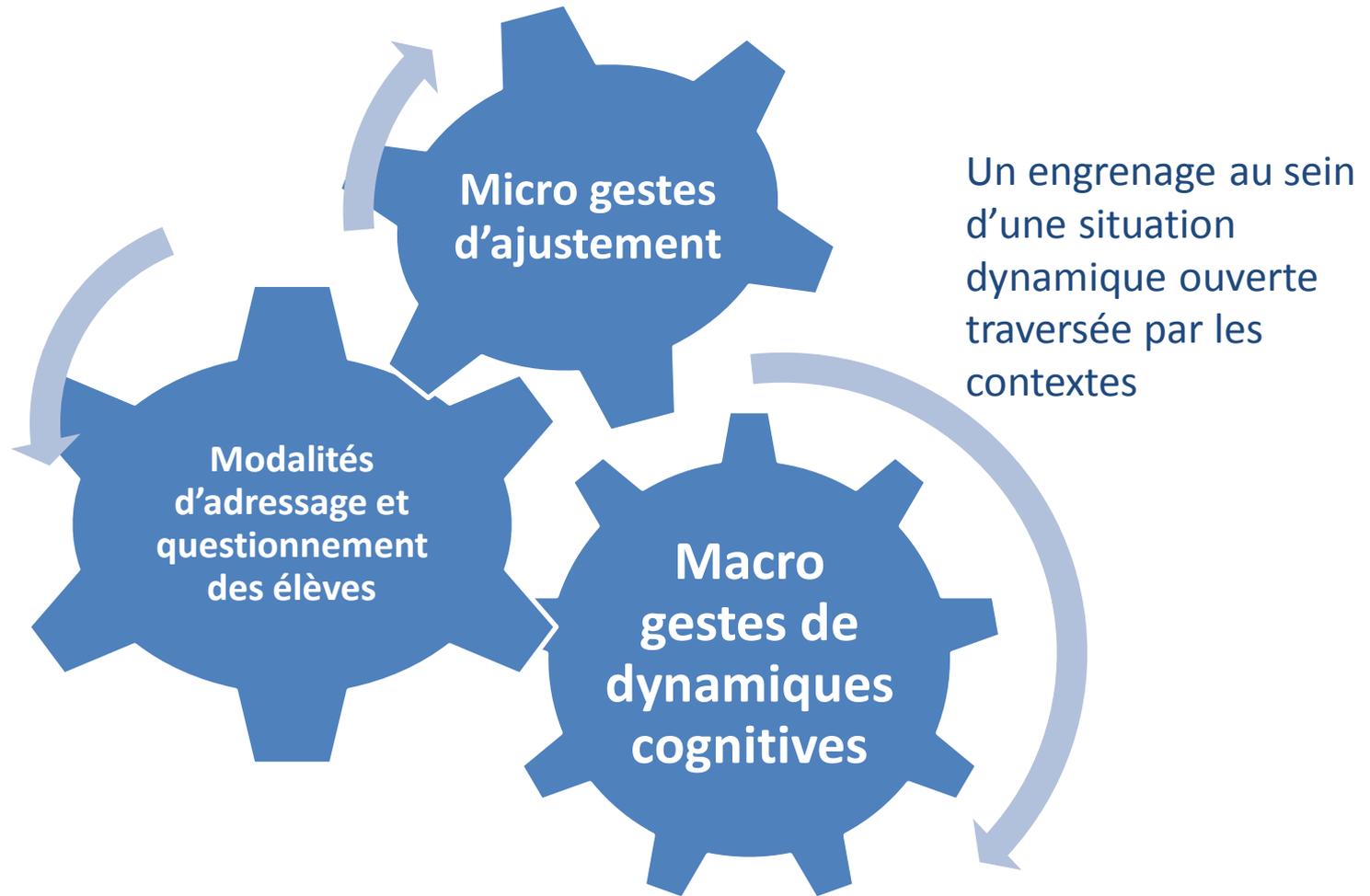


Pour :

- *les observer*
- *les faire parler, travailler*
- *organiser les interactions entre élèves*
- *piloter l'avancée de la tâche ou du problème*
- *apporter une aide ponctuelle, individuelle*

**Vers des postures
réflexives pour les élèves**

Essai de synthèse sur les gestes professionnels de l'enseignant



Synthèse des catégories de Bucheton, Sensevy, Brousseau et Clauzard
par Ph. Clauzard en termes de macro et micro gestes professionnels pour enseigner et former

macro gestes

micro gestes

définition du jeu didactique,
tâche scolaire

dévolution de la tâche

régulation des interactions
et étayages

(en individuel et collectif)

conduite au glissement
conceptuel

institutionnalisation

choix des activités, tissage,
différenciation, activités genrées,
articulation des tâches, les
transitions...

mode de questionnement:
limite/indice/focalisant

mode de régulation : focalisation,
synthétiseur, reformulation
echo, effet miroir, oeil averti,
impatience...

mode de régulation genrée:
répartition F/G de la parole, des
responsabilité, des attendus
cognitifs, climat cognitif et
relationnel, complicité de genre.,
complicité par l'anecdotique,
gratification ou reproche...

aménagement de l'espace
temps: déplacement, timing,
alternance des modes
d'activité boîte à outils

= description technique

= mise en mots imagée

= SCRIPT DE SEQUENCE
pour penser la
préparation et
l'animation du cours

Philip
la R
C

Modalités d'adressage et de questionnement des élèves

- Rituels de communication (*allez, on y va, vous êtes prêt, alors c'est bon...*)
- .../...
- Modes de questionnement du « cours dialogué » :
 - > questionnement limite
 - > questionnement indice
 - > questionnement focalisant

Exemple : mode de questionnement – étayage, aide à l'apprentissage en séquence de grammaire

- **Questionnement limite**: il provoque la réflexion des élèves. Il se qualifie ainsi, car on est à la bordure, à la limite du raisonnement : on est sur le « fil du rasoir ». Les élèves doivent exécuter un choix, faire preuve de cohérence. Il y a une provocation à la pertinence dans le « jeu didactique ». C'est comme une « provocation » ou un « faire bouger cognitif » visant la formulation par les élèves de la réponse attendue
→ « *Ils... du centre de loisirs construisent une cabane... (ça va ?)* »
- **Questionnement indice**: il approfondit la réflexion des élèves par la livraison d'une information nouvelle dans la question, un indice pour lancer les élèves vers une nouvelle piste de travail afin de rendre le « jeu » gagnant, afin de faire avancer les apprentissages dans un sens attendu.
→ « *Vous avez dit les enfants... On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* »
- **Questionnement focalisant**: il conduit à une réflexion approfondie de manière fortement guidée et hiérarchisée par le maître qui régule les interactions dans le sens d'un cheminement séquencé, par étape. Le but est de faire préciser aux élèves leurs pensées...

Gestes professionnels : vers une définition...

- Dominique Bucheton (2009) définit le concept de geste professionnel comme **une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations**. Inscrit dans la professionnalité, ce geste de l'enseignant est **adressé aux élèves**. Elle conçoit la définition des gestes professionnels comme difficile car "la nature complexe de ces gestes (qui incluent des gestes langagiers, des gestes de travail, des gestes didactiques et éducatifs) renvoie à des champs théoriques différents". *Extrait du livre de D.Bucheton et O.Dezutter 2008 "Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français"*.
- Dans ce même livre, elle propose les éléments d'une problématique : « S'intéresser aux pratiques réelles, ordinaires des enseignants de français dans des contextes divers est devenu aujourd'hui une urgence si on veut **mieux comprendre les réussites ou les ratés apprentissages des élèves**. Comment les enseignants s'y prennent-ils vraiment ? **Y aurait-il manières de faire, des gestes professionnels plus efficaces ou d'autres au contraire qui empêchent les élèves d'apprendre, qui les inhibent** ? Peut-on mieux comprendre les décisions qui se prennent dans l'urgence de la dynamique de la classe ? Où prennent-elles leur source? Dans les modèles didactiques anciens ou plus récents, l'expérience de la classe? Dans les choix éthiques d'une équipe, la culture propre de l'enseignant ? »
- Gérard Sensevy nomme geste d'enseignement « **une manière de faire** grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de "première main" au savoir va assurer la **communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique**. » *Extrait de TFE Travail et formation en éducation n°5: 2010*

Script « type » de séance

- La préparation d'une séquence peut s'effectuer avec une répartition en 3 temps, dans laquelle s'actualisent les catégories précédentes :
- introduire le travail scolaire
- développer la tâche scolaire,
- conclure le travail de la classe.



INTRODUIRE

- 1- **Inscrire** au tableau le thème ou le sujet de la séquence, de la leçon,
- 2- **Lier** la leçon aux séances précédentes, effectuer un tissage avec ce que les élèves ont déjà fait ou savent déjà,
- 3- **Faire rapidement émerger** leurs représentations, vérifier les pré-requis nécessaires à l'activité,
- 4- **Formuler la consigne** : formulation orale doublée par une formulation écrite (pour les élèves auditifs/visuels)

INTRODUIRE

- 5- **Faire reformuler la consigne** (afin de s'assurer de sa compréhension, ou constater l'écart entre la demande enseignante et la perception de l'élève), éventuellement redire la consigne pour remédier à des écarts de compréhension,
- 6- **Expliciter le mode travail** : individuel/collectif; comment les élèves vont devoir s'y prendre pour réaliser la tâche scolaire demandée,
- 7- **Lister le matériel** qu'il faut avoir à disposition pour effectuer la tâche scolaire.

DEVELOPPER

- 8- Mettre les élèves en « situation ouverte » de travail :
- les conduire à se poser des questions, à rechercher des solutions à partir d'une tâche sollicitant leur activité et leur réflexion
- travail individuel puis collectif, retour à l'individuel et au collectif, réfléchir tout seul, confronter et discuter des solutions les meilleurs à 2 ou à 4; situation de recherche, de manipulation, de classement, de résolution d'un problème mathématique
- par exemple « $1500-250 = ?$ sans poser » ou d'un problème langagier – par exemple: « L'as, tu l'as ? » Quel GS/GV, quelle orthographe?

DEVELOPPER

- Ce moment de travail permet à l'enseignant de vérifier le travail des élèves, de répondre à leurs demandes, d'aider les élèves particulièrement en difficultés.
- L'enseignant régule le travail collectif et individuel, il régule les interactions, les échanges.
- Il fait en sorte que les élèves s'approprient la tâche scolaire et se donnent comme but de réussir la tâche scolaire demandée, de résoudre le problème.

DEVELOPPER

- Prévoir que les élèves changent de mode d'activité ou de support (collectif, individuel, lire, écrire, regarder, confronter avec son voisin, restituer à la classe, manipuler, classer, ...) toutes les 10/15 minutes, la phase de « situation ouverte » de recherches, réflexions, confrontations.
- 9- **Établir des bilans d'étape réguliers** (toutes les 10 mn pendant 2 mn), en interrogeant les élèves dans le cadre d'une restitution collective: « *qu'avez-vous fait?* », « *qu'avez-vous trouvé?* », « *où êtes-vous parvenu dans la résolution de ce problème?* ». Ces petits bilans permettent d'effectuer des pauses, d'effectuer une courte synthèse, de rebondir sur une difficulté et de relancer une dynamique de travail.

CONCLURE

- 10- Effectuer une restitution collective finale du travail effectué à l'oral: « qu'avez-vous trouvé? » et valider/invalidier les propositions de solutions des élèves qui doivent être justifiées, si les élèves se trompent ou n'apportent pas de réponse, donner la réponse attendue,
- 11- Rédiger, si possible, avec le concours des élèves, une trace écrite; il s'agit d'institutionnaliser, de fixer le savoir par une trace écrite; même si la réponse n'a pas été trouvée, il convient de l'écrire au tableau, pour le moins; les élèves peuvent rédiger au préalable leur trace écrite ou « règle » sur le cahier de brouillon avant une restitution; cette trace écrite peut être notée dans le « cahier du jour » ou bien sur une « affiche outil » pour la classe,

CONCLURE

- 12- Faire expliciter aux élèves le déroulement de la séance et leur apprentissage: afin de connaître l'avancée des apprentissages des élèves, obtenir des indices sur leur apprentissage et développer ultérieurement des remédiations ou simplement poursuivre l'acquisition d'une connaissance et compétence; cela se résume en 3 questions :
« qu'avez-vous fait? », « comment avez-vous fait ? », « qu'avez-vous retenu ou appris? »
- Ces questions permettent de fixer une mémoire collective de l'activité engagée, de s'intéresser aux procédures utilisées par les élèves :

CONCLURE

- leur manière de résoudre un problème renseigne plus sur ce qu'ils apprennent que le résultat seul (qui peut être le fait du hasard, du copiage sur le voisin ou le résultat juste d'une procédure erronée non reproductible dans une autre situation).
- La dernière question permet de vérifier si les élèves ont appris une connaissance et/ou une compétence visée(s); ou bien s'ils demeurent à des « traits de surface » de l'activité (du genre « on a souligné en rouge des sujets », au lieu de « on a appris à identifier le sujet de la phrase, qui peut être un mot ou un groupe de mots, qui peut comprendre un déterminant et un nom... »).

CONCLURE

- Il convient que les élèves ne s'arrêtent pas au « faire », au seul tracé, ou réécriture, ou autre manipulation qui ne sont que les supports à un apprentissage d'une notion donnée,
- Il ne doivent pas s'arrêter à la seule matérialité des tâches qui ne sont que des prétextes, des moyens d'accès pour conceptualiser, pour apprendre
- Ils doivent s'autoriser à exercer des activités de pensée. L'élève ne doit pas retenir, en fin de séance, l'activité même qu'il a effectuée mais la notion que l'activité a révélée.
- L'élève doit secondariser, l'enseignant piloter cette secondarisation pour un apprentissage effectif

CONCLURE

- Conclure la séance d'une manière ou d'une autre, même s'il manque du temps, même si les élèves n'ont pas apporté les réponses attendues.
- Cette conclusion peut, cela dit, se réduire à une simple phrase qui sera une synthèse de la séance, écrite au tableau, à partir de laquelle la classe pourra redémarrer la prochaine fois.

Animer son cours... et le planifier

- dans ce script = des gestes professionnels ...
- mettre les élèves en situation d'apprentissage actif, en situation de réflexion & construction de leur savoir
- positionnement de l'enseignant « planificateur », « animateur » et « personne ressource » pour faire apprendre.
- Fiche de préparation = outil pour penser...
- travailler la planification de classe au moyen du dispositif de l'instruction au sosie de manière à échanger sur le sujet, mutualiser ses pratiques et parfaire son activité de préparation de classe.

En annexe



Catégories de Bucheton + en détail

- **CATÉGORIE 1 : LE TISSAGE**

- *L'entrée en matière*

- **la mise en train:** « *Alors maintenant on va travailler les mots qu'on entend pour savoir si on les entend au début, à la fin ou au milieu* »

- **l'articulation des tâches:** « *alors, j'ai marqué juste quelques mots* »

- **Le bout du tunnel:** « *Eh ben, figurez-vous que dans ce texte, il y a des mots outils. Et vous savez quoi ? il y en a 17 que vous connaissez* ».

- **l'instrument papier:** « *vous prenez vos cahiers blancs* ».

- **Les transitions: l'implicite, la gestion du matériel, l'absence de transition:** « *Bon, alors très bien (fin d'unité). Aujourd'hui, donc on va, le texte s'appelle Dans le jardin, on va donc apprendre la lettre (...) c'est la lettre qui s'appelle comme ça. (début de l'unité suivante)* »; **la conclusive:** « *Vous laissez le texte, vous posez le texte sur le dessus, hein, sur le cahier vert...* »

- **CATEGORIE 2 : L'ETAYAGE :**
- **Les fonctions de soutien :**
- Appui sur les savoirs et l'expérience : « *Et comment tu sais que c'est son lit ?* »
- Le pistage-focalisation : « *Quelle autre couleur y a, où y a le jii ?* »
- Le comment faire : « *je rappelle, vous partez de ce qui est en général, où ça se passe, qui est là, et c'est seulement après qu'on commence à raconter l'histoire* ».
- Le synthétiseur : « *Alors, on en a trouvé deux ! on a trouvé jumelles et jaune* ».
- **Les fonctions d'approfondissement :**
- Personnel : « *Alors quel est le premier mot outil ? (à Chloé)* »
- Collectif : « *Allez, y'en a d'autres, qu'est-ce qu'on peut dire ?* »
- Effet-miroir : « *Farid dit « fou ». L'enseignant répond : « fou ».*
- La reformulation-explicitation : « *le jardin c'est ce, c'est le morceau de terrain qu'ya juste à côté de la maison* ».
- **Les fonctions de contrôle :**
- L'œil averti : « *ti, rou, ar, est-ce que j'ai dis OU ? Ti, rou, ar ?*
- La validation : « *ça se passe dans une maison, oui.* »
- L'impatience : « *mais oui, mais cactus, y'a pas de jii* »

- **CATEGORIE 3 : ATMOSPHERE**

- Le ludique :

- les anecdotes : « *vous connaissez Zorro, Zorro ? vous savez le cow-boy tout noir avec le masque là, et qui signe avec la pointe de son épée là (imite la signature avec sa baguette).* »

- La spontanéité « *Punaise, ça vaut le coup d'être malade ! après, super forts !* »

- Les fonctions d'affectivité :

- Le ne...pas : « *je vais confisquer la règle, vous me fatiguez, toi tu t'avances...* »

- Les gratifications : « *Très bien Ismaël* ».

- L'enrôlement :

- Le verbal : « *Alors Carmen* »

- Le muet : Ex : *l'enseignant tend la craie à Nadia qui passe à son tour au tableau.*

- **CATEGORIE 4 : LE SPATIO TEMPOREL**

- Le timing : Par ex : *l'enseignant regarde sa montre.*
- La boîte à outils : *L'enseignant montre la série d'affiches de mots-outils accrochées au mur.*
- Le parcours du combattant : déplacements successifs de l'enseignant qui visent à : Réprimander les élèves, Consolider le groupe classe, Contrôler et rectifier les erreurs commises par les élèves, Gérer le matériel scolaire (par ex : *l'enseignant circule dans les rangs, redonne la consigne, distribue des crayons de couleurs si nécessaire*)
- La bougeotte : « *non, viens me montrer* ».
- **CATEGORIE 5 = LE FAIRE APPRENDRE A...** La spécificité didactique, ou le dispositif mis en place par l'enseignant visant à faire acquérir les bases de la lecture. Par ex. concernant la lecture, la catégorie d'objectivation de la langue et celle relative aux dispositifs de lecture.
- **C'est la catégorie la plus au cœur des apprentissages, au centre de la didactique.**

Repères pour préparer et planifier la classe

- Connaître les différents modèles pédagogiques : pédagogie de la transmission et pédagogie de l'apprentissage,
- Lire et utiliser les instructions officielles,
- Penser la programmation et les progressions des apprentissages,
- Connaître académiquement la notion d'apprentissage,
- Anticiper les difficultés d'apprentissage de la notion et cerner les paliers progressifs d'apprentissage,

- Circonscrire des objectifs d'apprentissage, objectifs généraux et spécifiques,
- Imaginer la secondarisation, imaginer un saut informatif pour une séance de donnée,
- Penser un dispositif d'apprentissage approprié : situation ouverte et situation programmée,
- Anticiper le script de la séance, prévoir le déroulement, les gestes professionnels,
- Choisir un support pour l'apprentissage,
- Gérer les interactions de la classe d'apprentissage,

- Englober les élèves dans l'activité, gérer les questions d'autorité,
- Penser les évaluations, le discours d'explicitation,
- Effectuer le bilan de la séance d'apprentissage afin de prévoir la séance future,
- Les incontournables : *la fiche de préparation (un outil pour penser), le cahier journal (un outil pour communiquer), les affichages (un outil pour une mémoire collective de classe) & le cahier d'appel.*
- L'organisation matérielle : *organisation du temps, de la journée, de l'espace, les interactions, les rituels...*

Le multi-agenda

- Le multi-agenda est un outil pour appréhender le travail enseignant dans sa complexité. Une modélisation plus fine des gestes d'étayage, au cœur du métier d'enseignant est développée à travers les postures enseignantes et les postures d'élèves.
- **LE MULTI-AGENDA** est constitué d'un ensemble de préoccupations enchâssées et orientées vers ce que l'enseignant "doit faire" :
 - Pilotage
 - Atmosphère
 - Tissage
 - Etayage
 - Savoirs (enseigner un contenu)

- L'activité de l'enseignant consiste à mettre en travail un ensemble complexe de préoccupations. Un premier niveau de ces macro-catégories ou macro préoccupations a un caractère très générique. Outre la préoccupation centrale dans la leçon spécifique **d'enseigner un contenu spécifique**, nous en avons identifié dans les séances étudiées quatre autres :
- Le **pilotage** des dimensions spatio- temporelles : il s'agit d'une préoccupation vaste et très pragmatique : le contrôle du timing par des regards fréquents ou inexistants à la pendule, les déplacements de l'enseignant, le contrôle de ceux des élèves, l'utilisation des instruments d'enseignement divers.
- Le maintien d'une certaine **atmosphère** : il s'agit ici de rendre compte du climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement attendu dans l'activité.
- Le **tissage** : c'est la préoccupation de l'enseignant qui l'amène à articuler les différentes unités de la leçon. Cette préoccupation s'actualise en deux modalités principales : souligner l'entrée en matière, opérer la transition à la fin de l'unité.
- l' **étayage** : c'est le geste que l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner un geste d'étude qu'il ne peut mener seul. Cette préoccupation s'actualise en trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement, le contrôle des réponses.
- L'imbrication de ces préoccupations communes est constante.

Vidéo: <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>