

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines
Bouzaréah – Alger



Département de Français

Polycopié
Analyse des pratiques professionnelles

Master Didactique des langues

Préparé par :
Mme Samira HANIECHE
(MCB, ENS Bouzaréah)



رئيسة اللجنة العلمية لقسم اللغة الأ
إمضاء: ا.د. نبيلة بن حوذر

Année universitaire : 2020/2021

Intitulé du Master : Didactique du français et des langues**Semestre : 2****Intitulé de l'UE : Didactique 3****Intitulé de la matière : Analyse des pratiques professionnelles****Objectifs :**

- **analyser des situations de pratiques de classe à travers des projections vidéo et des documents de travail.**
- **se positionner en tant que praticiens réflexifs ;**
- **interroger leur propre pratique pour s'améliorer et construire une éthique professionnelle,**
- **Mettre en jeu des compétences professorales de type pédagogique et de type méthodologique.**

Connaissances préalables recommandées

- **Maitriser les concepts fondamentaux vus en didactique générale**
- **Situer les concepts de la psycho-pédagogie**

Contenu de la matière

- 1. Initiation à l'analyse des pratiques professionnelles** (informer les étudiants des objectifs de ce module, des différents dispositifs à mettre en place tout au long de l'année et montrer l'intérêt d'une analyse dans leur pratique)
- 2. Analyse de séances filmées :**
 - **Analyse d'une séance de compréhension orale**
 - **Analyse d'une séance de conjugaison**
- 3. Analyse de documents de travail utilisés par les enseignants :**

- *Fiches pédagogiques de séances réalisées par des enseignants[1] (compréhension de l'écrit/orthographe/vocabulaire)*
- *Pages du cahier journal*
- *Pages des manuels de 4^{ème} année et 3^{ème} année moyenne.*
- *Pages du cahier d'activités de l'élève (vocabulaire)*
- *Copies d'élèves (productions écrites, compositions) corrigées*
- *Analyse d'outils d'évaluation (Sujets d'examens, grilles d'évaluation de production écrite et orale).*

4. Des récits de situations de classe :

- *Récit du déroulement de séances de conjugaison et de grammaire.*

5. Organisation de G.E.A.S.E[2] (Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives).

Mode d'évaluation :

Examen final

Analyse des pratiques professionnelles

Code classe room : azteyph

Descriptif du cours

1- Objectifs

Ce cours vise à initier les étudiants préparant un master en Didactique des langues, à l'analyse de pratiques professionnelles en leur faisant découvrir les différents dispositifs mis en œuvre pour cette fin.

2- Les compétences visées

Ce cours cible les actions suivantes :

- analyser des situations de pratiques de classe ;
- se positionner en tant que praticiens réflexifs ;
- interroger sa propre pratique pour s'améliorer et construire une éthique professionnelle,
- analyser des situations de classes avec d'autres pairs.
- mettre en jeu des compétences professorales de type pédagogique et de type méthodologique.

3- Les contenus d'apprentissage

3-1 Qu'est ce que l'analyse des pratiques professionnelles (APP) ?

- 3-1-1 Origines, historique de l'APP.
- 3-1-2 Les objectifs de l'APP.
- 3-1-3 Les différentes étapes de l'analyse d'une pratique professionnelle.

3-2 Outils d'analyse

- 3-2-1 Activité de réflexion autour de la grille d'observation et de régulation des pratiques de classe (Meirieu, P. 2004)
- 3-2-2 Présentation du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, D., Soulé, Y. 2009)

3-3 Les différents dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles

- 3-3-1 Analyse des situations de classe :
 - Vidéo 1 : Postures des enseignants/postures des élèves.

- Vidéo 2 : La gestion de la classe.

3-2-2 Groupe d'analyse de situations pratiques professionnelles (GAPP).

3-2-3 Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE).

3-2-4 Groupe de Formation à l'analyse de pratiques professionnelles (GEAPP)

3-2-5 L'auto confrontation (simple et croisée)

3-2-6 Le journal de bord (Analyse des extraits authentiques)



4- Démarche

La démarche préconisée alterne les exposés théoriques du formateur et les ateliers permettant aux apprenants de réfléchir en binômes sur les différents points abordés et de développer ainsi leur compétence réflexive.

5- Supports

Seront exploitées des séquences de classe filmées, des séquences d'entretiens d'explicitation enregistrées, des extraits de journal de bord et d'autres documents authentiques.



6- Références bibliographiques

Altet. M, Paquay. L, Perrenoud. P, (2002). *Formateurs d'enseignants : métier d'appoint ou profession à part entière ?* Bruxelles, De Boeck.

Altet. M, (2001). L'Analyse de pratiques. une démarche de formation professionnalisante ?, *Revue "Recherche et formation"* N°35 INRP, Paris.

Altet. M, (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants, In Blanchard-Laville C., Fablet.D, (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan. (Édition revue et corrigée, 2000).

Altet. M, (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris, PUF.

Barbier J.-M., (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Beillerot J., (1996), " L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? " *Cahiers pédagogiques n°346*.

Bucheton, D & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Didactiques et éducation*. PUR, Rennes.

Morel. F, Bucheton. D, Carayon. B, Faucanié. H, Laux. S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. Armand Colin « Le français aujourd'hui » 2015/1 n° 188, pages 65 à 77

- *Fiches pédagogiques de séances réalisées par des enseignants[1] (compréhension de l'écrit/orthographe/vocabulaire)*
- *Pages du cahier journal*
- *Pages des manuels de 4^{ème} année et 3^{ème} année moyenne.*
- *Pages du cahier d'activités de l'élève (vocabulaire)*
- *Copies d'élèves (productions écrites, compositions) corrigées*
- *Analyse d'outils d'évaluation (Sujets d'examens, grilles d'évaluation de production écrite et orale).*

4. Des récits de situations de classe :

- *Récit du déroulement de séances de conjugaison et de grammaire.*

5. Organisation de G.E.A.S.E[2] (Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives).

Mode d'évaluation :

Examen final

Analyse des pratiques professionnelles

Code classe room : azteyph

Descriptif du cours

1- Objectifs

Ce cours vise à initier les étudiants préparant un master en Didactique des langues, à l'analyse de pratiques professionnelles en leur faisant découvrir les différents dispositifs mis en œuvre pour cette fin.

2- Les compétences visées

Ce cours cible les actions suivantes :

- analyser des situations de pratiques de classe ;
- se positionner en tant que praticiens réflexifs ;
- interroger sa propre pratique pour s'améliorer et construire une éthique professionnelle,
- analyser des situations de classes avec d'autres pairs.
- mettre en jeu des compétences professorales de type pédagogique et de type méthodologique.

3- Les contenus d'apprentissage

3-1 Qu'est ce que l'analyse des pratiques professionnelles (APP) ?

3-1-1 Origines, historique de l'APP.

3-1-2 Les objectifs de l'APP.

3-1-3 Les différentes étapes de l'analyse d'une pratique professionnelle.

3-2 Outils d'analyse

3-2-1 Activité de réflexion autour de la grille d'observation et de régulation des pratiques de classe (Meirieu, P. 2004)

3-2-2 Présentation du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, D., Soulé, Y. 2009)

3-3 Les différents dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles

3-2-1 Analyse des situations de classe :

- Vidéo 1 : Postures des enseignants/postures des élèves.

- Vidéo 2 : La gestion de la classe.

3-2-2 Groupe d'analyse de situations pratiques professionnelles (GAPP).

3-2-3 Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE).

3-2-4 Groupe de Formation à l'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP)

3-2-5 L'auto confrontation (simple et croisée)

3-2-6 Le journal de bord (Analyse des extraits authentiques).

4- Démarche

La démarche préconisée alterne les exposés théoriques du formateur et les ateliers permettant aux apprenants de réfléchir en binômes sur les différents points abordés et de développer ainsi leur compétence réflexive.

5- Supports

Seront exploitées des séquences de classe filmées, des séquences d'entretiens d'explicitation enregistrées, des extraits de journal de bord et d'autres documents authentiques.

6- Références bibliographiques

Altet. M, Paquay. L, Perrenoud. P, (2002). *Formateurs d'enseignants : métier d'appoint ou profession à part entière ?* Bruxelles, De Boeck.

Altet. M, (2001). L'Analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ?, *Revue "Recherche et formation"* N°35 INRP, Paris.

Altet. M, (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants, In Blanchard-Laville C., Fablet.D, (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan. (Édition revue et corrigée, 2000).

Altet. M, (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris, PUF.

Barbier J.-M., (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Beillerot J., (1996), " L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? " *Cahiers pédagogiques n°346*.

Bucheton, D & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Didactiques et éducation*. PUR, Rennes.

Morel. F, Bucheton. D, Carayon. B, Faucanié. H, Laux. S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. Armand Colin « Le français aujourd'hui » 2015/1 n° 188, pages 65 à 77

Connac, S. (2016). L'avis des acteurs des séances d'analyse de pratiques professionnelles pour les enseignants stagiaires. *Phronesis*, 4. DOI: [10.7202/1036710ar](https://doi.org/10.7202/1036710ar)

Etienne, R & Fumat, Y. Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ? De Boeck Supérieur, 2014, 9782804184995. hal-01714731
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01714731> mis en ligne le 21 Feb 2018

Fumat, Y. (2008). Penser ensemble les situations éducatives. In M. Cifali, Fl. Giust-Desprairies (dir.). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck, Perspectives en Éducation et Formation.

Fablet D. (1999). " Accompagner les changements d'identité professionnelle ", in Blanchard-Laville C., Fablet D. (coord.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan.

Gadeau, L. & Baietto, M-C. (1995). L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants, In *Cahiers Binet-Simon*, n°643, 2.

Gadeau, L. & Baietto, M-C., L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants, In *Cahiers Binet-Simon*, n°643, 2, 1995.

Gadeau, L. & Baietto, M-C. Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques, In Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Nadot S., L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants in Blanchard-Laville C., Fablet D., (coord.) *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Paquay, L. Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 4^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck.

Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/FLS. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, L'Harmattan. Paris.

Perrenoud P., " Peut-on changer par l'analyse des ses pratiques ? ", *Cahiers pédagogiques* n°346, (1996).

Robbes, B., & Rey, B. (2013). *L'autorité éducative la construire et l'exercer (Repères pour agir Second degré Dispositifs)*. (S.-C. d. d'Amiens., Éd.) Amiens, France.

Schon D.-A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques, (1994).

Tardif M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.

Cours. 1

Qu'est ce que l'analyse des pratiques professionnelles ?

Objectifs

- Définir l'analyse des pratiques professionnelles.
- Tracer les objectifs spécifiques à cette démarche.
- Découvrir les étapes et le déroulement de l'APP.

Contenu

1- Origines, historique de l'APP

Prise comme une démarche de formation, l'analyse des pratiques professionnelles s'est développée depuis les années 1940. Elle a été initiée et présentée par le psychanalyste anglais **Michael Balint** comme un outil de développement des pratiques relationnelles des médecins.

La parution du livre de Michael Balint " *The Doctor, His Patient and The Illness* " (traduit pour la première fois en 1960 sous le titre " *Le médecin, son malade et la maladie* "), en 1957, a permis la diffusion d'une nouvelle méthode de travail privilégiant la formation à l'écoute. Ce livre présente une partie des résultats d'une recherche faite avec un groupe homogène composé quatorze praticiens du domaine médical.

De 1973-1975 la méthode Balint, adaptée, est introduite dans le milieu enseignant grâce à **Jacques Lévine** qui créa la méthode du " *Soutien au soutien* ". Cette méthode consiste à regrouper 10 à 12 enseignants d'une même discipline avec un psychanalyste hors de l'institution. Il s'agit de réfléchir ensemble à partir de problèmes concrets du terrain, le rôle de l'animateur est de mettre son expérience du fonctionnement psychique, du transfert et du contre-transfert, au service de l'analyse d'une situation proposée.

En 1975, de nouvelles dimensions ont été introduites par **De Peretti** en définissant *un protocole* pour les Groupes Analyse de Pratiques et en posant l'hypothèse de remplacer la formation d'un animateur par la rigueur d'un protocole. Ce qui permet de dire que l'animateur peut être un membre quelconque du groupe. Plus besoin de former des "spécialistes" pour animer ces groupes. En 1982, Claudine Blanchard Laville a initié un groupe d'analyse des pratiques avec un groupe de professeurs de mathématiques dans le but de comprendre ce qui se passe sur un registre psychique quand un enseignant est en situation professionnelle (en

acte d'enseigner). Cette chercheuse a eu le mérite d'introduire l'écriture dans ces groupes, jusque là, dit groupes de parole.

2- Définition de l'APP

L'analyse des pratiques professionnelles est devenue aujourd'hui un instrument privilégié de la formation professionnelle, particulièrement dans les métiers de l'éducation. Cet intérêt résulte d'une série de bouleversements culturels. Il se nourrit d'une « nouvelle épistémologie de la pratique » qui refuse tout applicationnisme.

L'analyse des pratiques professionnelles est une démarche à travers laquelle l'enseignant prend pour objet d'étude de *sa pratique*, c'est-à-dire les activités pédagogiques qu'il a réalisées en mobilisant des outils de réflexion (des questionnements, des grilles d'analyse, protocole, etc.)

D'après Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, l'analyse des pratiques professionnelles est défini comme « *les activités qui conduisent à une élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrivant dans une certaine durée et nécessitant la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées* » (1996, p. 262-263).

En effet, l'analyse des pratiques professionnelles est une manière de construire collectivement du sens autour d'une situation professionnelle vécue par l'un des membres du groupe.

De sa part, Marguerite Altet s'intéresse aux pratiques professionnelles effectives, singulières, personnelles et contextualisées. Rappelons que pour cet auteur, les caractéristiques de l'APP comme « *démarche de formation professionnalisante* » sont les suivantes :

-« *C'est une démarche **finalisée** par la construction du métier, **de l'identité professionnelle** de l'enseignant au moyen du développement d'une **attitude de réflexivité***

- *C'est une démarche **groupale***

- *C'est une démarche **accompagnée***

- *Elle est instrumentée par des savoirs (référents théoriques par exemple psychologie clinique, sociologie, pédagogie...) et des outils d'analyse.*

- *C'est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique* ». (Altet, 2002, p.4)

Nous concluons que l'analyse des pratiques est un lieu de partage, d'échange et d'écoute réciproque sur l'activité professionnelle.

➤ Pourquoi parler de « Pratiques » ?

A quoi revoie le mot « pratique » ? Pourquoi parle-t-on de pratiques plutôt que d'actions, de façons de faire, etc. ?

Jacky Beillerot (2003) appelle pratique « *toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions* ». (Jacky Beillerot, 2003, p. 2).

Ainsi, la pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale) et sa mise en œuvre.

Et puisque les pratiques sont mises en œuvre par un sujet, elles sont considérées comme un objet social complexe et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse.

➤ Qu'est ce qu'analyser ?

Dans son acception générale, analyser est la décomposition en éléments des idées, des notions ou des concepts. Analyser impose alors une opération de fragmentation permettant l'identification des noyaux insécables de cet ensemble.

3- Les objectifs de l'analyse de pratiques professionnelles

L'analyse de pratiques professionnelles permet de :

- repérer son cadre d'action, ses champs d'intervention et son articulation au sein de l'équipe ;
- identifier ses croyances personnelles et comment celles-ci interagissent avec la pratique quotidienne et institutionnelle ;
- sortir des rapports de forces relationnels ;
- trouver des solutions face à des difficultés professionnelles ;
- repérer les jeux psychologiques et savoir en sortir.
- prendre la distance nécessaire face à des situations difficiles.
- savoir reconnaître et identifier ses motivations à exercer son métier
- savoir prendre en compte ses émotions, ses sentiments, les écouter dans son contexte professionnel.
- savoir poser ses frontières dans le respect de soi, des autres et ce, dans le cadre de sa mission.

4- Les différentes étapes de l'analyse de pratiques professionnelles ?

L'APP se pratique en groupe. C'est à partir des cas concrets présentés par les participants que le travail s'effectue. Les participants à une séance d'APP sont tenus respecter les règles suivantes :

- du côté de l'exposant : la personne qui expose la situation doit accepter de montrer ses difficultés sans les dissimuler ; elle est tenue de respecter les règles de déroulement de la séance et elle peut user d'un droit de veto si les échanges deviennent trop difficiles.
- du côté des participants : le respect du principe de confidentialité des propos est indispensable. Aussi, les participants doivent éviter de formuler un jugement de valeur sur la personne qui expose la situation ou sur celles qui interviennent pour l'analyse ; ils doivent demander la parole, ne pas interrompre celui ou celle qui parle et accepter le droit de veto de l'exposant.

Par ailleurs, la plupart des dispositifs utilise à peu près le même protocole avec les étapes suivantes :

1. Exposé de la situation par un membre du groupe ;
2. Questionnement par les membres du groupe uniquement sur les faits ;
3. Formulation par les membres du groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est passé dans cette situation ;
4. Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives ;
5. Méta-analyse du fonctionnement par l'ensemble des participants.

Récapitulatif des étapes d'une séance d'analyse des pratiques professionnelles. (S. Connac, 2016)

Les étapes	Déroulement
Étape 1 Mise en place de la séance	-Organisation spatiale de la séance -Désignation de l'exposant
Étape 2 Prise de parole de l'exposant	- Prise de parole de l'exposant sans être interrompu par les membres du groupe. -Présentation exhaustive de la situation qu'il souhaite livrer au groupe. -Explicitation de la situation (récit objectif des la situation, des évolutions, des régressions, des témoignages, ... -Expression des sentiments qui naissent de la situation présentées : les émotions qui en découlent ? -Formulation d'une demande faite au groupe : « <i>En tant que personne, qu'est-ce que j'attends de celles qui se trouvent ici et maintenant ?</i> » Une séance d'analyse de pratique ne peut en aucun cas se substituer à une

	analyse psychothérapique, la formulation de cette demande dirige les échanges qui suivent, indiquent aux membres du groupe ce que l'on attend d'eux et sécurise l'exposant quant aux éventuelles dérives des échanges.
Étape 3 Questionnement de la situation présentée	-Interrogation de l'exposant pour obtenir des informations visant à la clarification de la situation présentée. (phase de recherche d'indices).
Étape 4 Recherche d'hypothèses	- un tour de table où chaque écoutant formule, s'il en a une, une hypothèse. -L'exposant se place en situation d'écoute. -Les membres du groupe constituent une communauté d'entraide pour l'élaboration d'hypothèses. -Ainsi, on ne s'adresse pas à l'exposant, on ne lui dit rien, on ne lui demande rien, on ne l'interpelle pas. Il est présent, écoute et retient ce qui lui convient.
Étape 5 Recherche de confrontation des hypothèses	Au terme de la recherche d'hypothèses, chacun présente celle(s) qui lui semble la plus efficiente, la plus correspondante de son point de vue à la situation entendue. Chacun s'efforce de préciser les raisons qui l'ont conduit à élaborer son hypothèse, que ce soit de la résonance (le fait de se retrouver dans l'expérience d'autrui) ou de l'empathie (la capacité à se mettre à la place de l'autre, à ressentir ce qu'il a ressenti, à s'identifier à lui.)
Étape 6 Expression des satisfactions	L'exposant, s'il le souhaite, peut reprendre la parole et indiquer, sans conclure, ce qu'il pense des hypothèses fournies. Les membres du groupe peuvent également verbaliser le niveau de difficulté auquel ils ont été confrontés pour apporter leur contribution. Cette étape a également pour visée l'évolution du protocole employé par le groupe.

Cours. 2

Les outils d'analyse pour l'APP

Objectifs

- Réfléchir sur les outils d'analyse pour mener une séance d'APP
- Lire et comprendre la grille d'observation et de régulation des pratiques de classe (Meirieu, P. 2004)

Contenu

Il est clair que l'analyse des pratiques professionnelles repose sur l'écoute et l'observation. L'observation est un moyen efficace pour étudier les pratiques enseignantes et de rompre avec les spéculations éloignées du terrain.

L'utilisation et l'exploitation d'une grille d'observation, prise comme exemple d'instrumentation de l'observation, est une ressource précieuse par l'importance accordée à tous les détails de la situation telle qu'elle s'est produite en réalité.

Une grille d'observation permet d'identifier les observables pouvant servir de supports à l'analyse. Ce n'est en aucun cas un outil d'évaluation mais un outil de formation. Les observables proposés dans la grille guident l'observation aboutissant à une analyse argumentée à propos des gestes professionnels de l'enseignant. L'objectif essentiel est d'avoir du recul, de la distance par rapport à ses pratiques de classe pour se perfectionner et donc favoriser les apprentissages des élèves.

Philippe Meirieu est l'un des pédagogues qui ont eu le mérite de réfléchir sur l'observation d'une situation de classe. Sa réflexion a abouti à une grille d'observation et de régulation des pratiques de classe (Meirieu, P. 2004) que nous proposons de présenter dans ce cours.

1- La grille d'observation et de régulation des pratiques de classe (Meirieu, P. 2004)

Activité

Lisez attentivement cette liste des repères pour la pratique de la classe conçue par Philippe Meirieu dans *la Grille d'observation et de régulation des pratiques de classe*. (P. Meirieu, 2004) et répondez aux questions suivantes :

- ✓ Quelles questions pourriez-vous poser pour analyser la pratique de classe selon chaque repère ?
- ✓ Classez chaque repère selon les aspects suivants :
 - Relationnel
 - Didactique

- Organisationnel

Liste des repères

Repère N°1 : afin de permettre à chacun d'apprendre, la classe est organisée comme un « espace hors menace »

Repère N°2 : dans la classe, les temps et les lieux sont spécifiés et correspondent, à la fois, à des activités à mettre en œuvre et à des comportements attendus clairement identifiés.

Repère N°3 : l'articulation des temps et des lieux fait l'objet de rituels qui permettent de faire émerger les postures mentales exigées des élèves.

Repère N°4 : les postures mentales exigées des élèves sont déterminés à partir du travail qui leur est demandé.

Repère N°5 : le travail, dans la classe, s'effectue sur des objets. Un objet est « objet de savoir » dans la mesure où il résiste à la toute-puissance de l'imaginaire, se constitue comme une réalité extérieure au sujet et lui permet de s'exprimer « à son propos ».

Repère N°6 : la présence et l'arbitrage des objets permettent de dépsychologiser la relation pédagogique; ils lestent les conflits d'opinions et confèrent à la parole du maître sa véritable autorité.

Repère N°7 : la classe est un lieu où le statut d'une parole n'est pas relatif au statut de celui qui l'énonce

Repère N°8 : la vie de la classe est en permanence référée aux apprentissages et ces derniers préparés et organisés par le maître.

Repère N°9 : le travail demandé est expliqué par des consignes dont la clarté et la précision conditionnent la réussite des apprentissages proposés.

Repère N°10 : les consignes renvoient toujours, d'une part, à la représentation de la tâche à accomplir et, d'autre part, aux activités intellectuelles requises pour l'effectuer.

Repère N°11 : la tâche permet de mettre l'élève en projet. Elle doit être comprise et utilisée en tant que telle.

Repère N°12 : la tâche à réaliser n'est pas, en elle-même, l'objectif à atteindre. C'est l'objectif qui doit être évalué à travers la tâche

Repère N°13 : le réinvestissement dans une tâche nouvelle permet, à la fois, de mobiliser l'élève et de vérifier une acquisition ;

Repère N°14 : l'évaluation individuelle reste la pierre de touche de l'efficacité des activités scolaires. Elle n'est pas conçue pour mettre chaque élève en rivalité avec les autres mais lui permettre de se donner des défis à lui-même et les surmonter.

Repère N°15 : le travail par petits groupes doit être régulé par l'organisation d'intergroupes afin de garantir la participation de chacun dans les groupes initiaux et de favoriser la vérification et la mutualisation des acquis.

Repère N°16 : l'exigence de qualité dans l'exécution du travail doit traverser l'ensemble des activités scolaires. Elle doit être intégrée par chacun comme un moyen de dépassement et d'accès au plein épanouissement de soi.

Repère N°17 : afin de l'aider à progresser, le maître prend chaque élève là où il est, mais fait alliance avec lui pour l'aider à se dépasser.

Repère N°18 : la différenciation pédagogique consiste à diversifier les activités de telle manière que chacun soit, tout à la fois, guidé dans ses apprentissages et accompagné dans l'accession à son autonomie.

Repère N°19 : la classe, dans l'ensemble de ses activités, est apprentissage de la démocratie. Elle doit permettre aux élèves d'apprendre à se construire comme un collectif, d'identifier les objets sur lesquels ils peuvent légiférer légitimement, de définir les règles incarnant « le bien commun », de les appliquer dans la durée.

Repère N°20 : les sanctions contribuent non à exclusion de la classe mais à y intégrer : elles reconnaissent à l'élève la responsabilité de ses actes, et, en même temps, lui permettent de revenir dans le collectif dont il s'est lui-même exclu.

Corrigé de l'activité

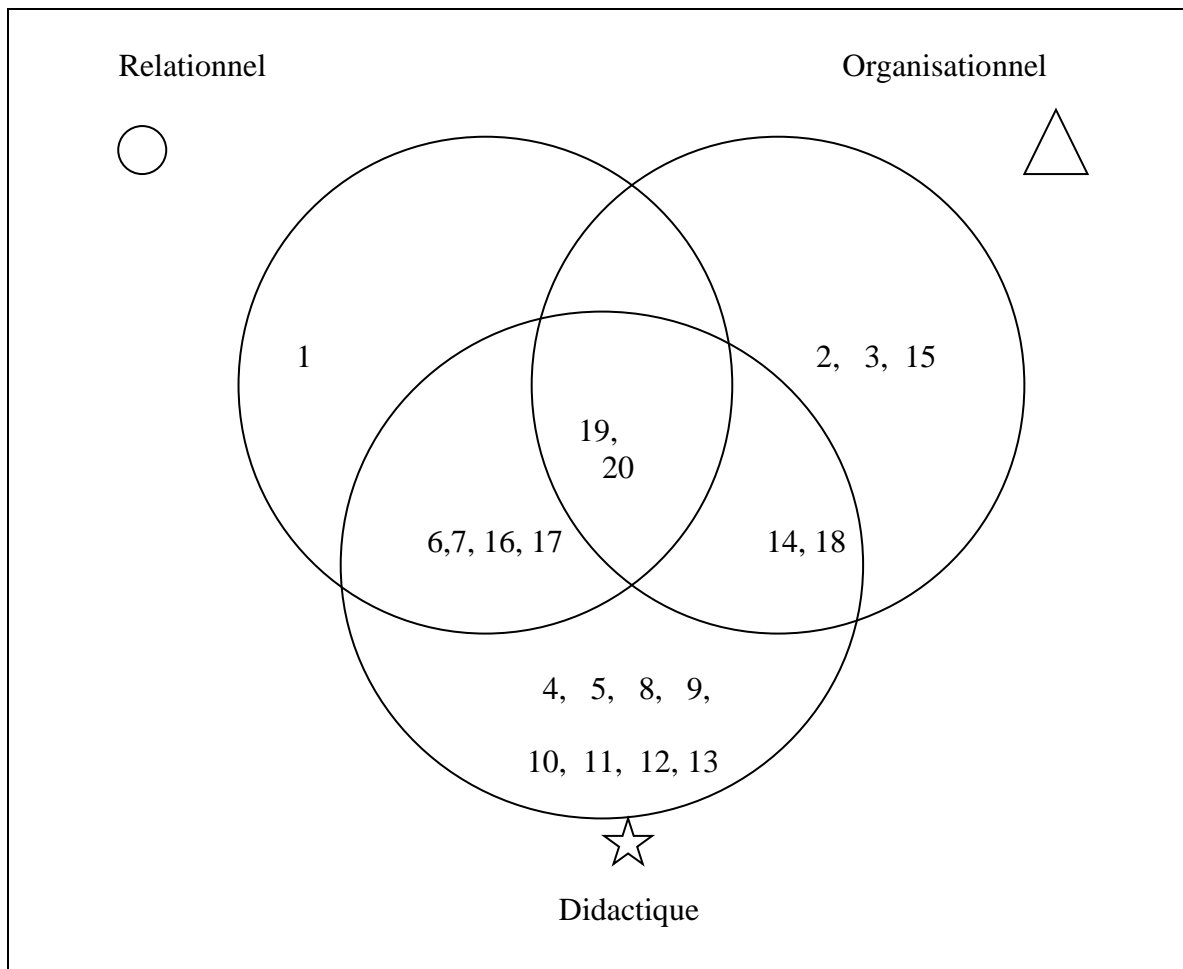
Repères pour la pratique de la classe	Questions pour aider à l'observation	Aspect
Repère N°1 : afin de permettre à chacun d'apprendre, la classe est organisée comme un « espace hors menace »	- Quelles garanties sont données aux élèves pour qu'ils puissent s'engager dans des activités qu'ils ignorent sans risquer la moquerie, la sanction-évaluation ou l'échec ?	Relationnel
Repère N°2 : dans la classe, les temps et les lieux sont spécifiés et correspondent, à la fois, à des activités à mettre en œuvre et à des comportements attendus clairement identifiés.	- Comment est géré le déroulement de la classe par le maître ? - Qu'est ce qui ponctue le temps scolaire ?	Organisationnel
Repère N°3 : l'articulation des temps et des lieux fait l'objet de rituels qui permettent de faire émerger les postures mentales exigées des élèves.	- Quels rituels sont mis en place en fonction des activités proposées et les attentes identifiées ?	Organisationnel

<p>Repère N°4 : les postures mentales exigées des élèves sont déterminés à partir du travail qui leur est demandé.</p>	<p>-Les consignes renvoient-elles aux activités mentales à développer pour chaque activité ? Comment est présentée la consigne ?</p>	<p>Didactique</p>
<p>Repère N°5 : le travail, dans la classe, s'effectue sur des objets. Un objet est « objet de savoir » dans la mesure où il résiste à la toute-puissance de l'imaginaire, se constitue comme une réalité extérieure au sujet et lui permet de s'exprimer « à son propos ».</p>	<p>-Les échanges au sein de la classe, distinguent-ils clairement « ce dont on parle » (la vérité objective) de « ce qu'on en dit » (le point de vue personnel) ?</p>	<p>Didactique</p>
<p>Repère N°6 : la présence et l'arbitrage des objets permettent de dépsychologiser la relation pédagogique; ils lestent les conflits d'opinions et confèrent à la parole du maître sa véritable autorité.</p>	<p>Est-ce que l'enseignant intervient pour trancher quant à l'objet du savoir ?</p>	<p>Didactique Relationnel</p>
<p>Repère N°7 : la classe est un lieu où le statut d'une parole n'est pas relatif au statut de celui qui l'énonce</p>	<p>-Le maître se place-t-il en situation de recherche exigeante à l'égard du savoir qu'il enseigne ? (il n'est plus le détenteur du savoir) -Prend-il le soin de situer les connaissances dans le cadre historique de leur émergence et de leur construction ?</p>	<p>Didactique Relationnel</p>
<p>Repère N°8 : la vie de la classe est en permanence référée aux apprentissages et ces derniers préparés et organisés par le maître.</p>	<p>-Les objectifs d'apprentissage sont ils toujours précisés au regard des activités proposées ?</p>	<p>Didactique</p>
<p>Repère N°9 : le travail demandé est expliqué par des consignes dont la clarté et la précision conditionnent la réussite des apprentissages proposés.</p>	<p>-Les consignes sont-elles bien reformulées ? Leur compréhension est-elle toujours bien vérifiée ?</p>	<p>Didactique</p>
<p>Repère N°10 : les consignes renvoient toujours, d'une part, à la représentation de la tâche à accomplir et, d'autre part, aux activités intellectuelles requises pour l'effectuer</p>	<p>-Les consignes distinguent-elles clairement ce qu'il faut faire (tâche), ce qu'il faut apprendre (l'objectif) et les activités mentales à accomplir (le travail intellectuel) ?</p>	<p>Didactique</p>
<p>Repère N°11 : la tâche permet de</p>	<p>-Les tâches sont-elles bien conçues</p>	

mettre l'élève en projet. Elle doit être comprise et utilisée en tant que telle.	en combinant leur capacité de mobiliser les élèves et la possibilité de rencontrer des obstacles dont le franchissement permettra des acquisitions précises ? (situation problème)	Didactique
Repère N°12 : la tâche à réaliser n'est pas, en elle-même, l'objectif à atteindre. C'est l'objectif qui doit être évalué à travers la tâche	Evite-t-on d'évaluer les tâches (notamment les tâches collectives) et insiste-t-on sur l'évaluation des objectifs ?	Didactique
Repère N°13 : le réinvestissement dans une tâche nouvelle permet, à la fois, de mobiliser l'élève et de vérifier une acquisition	Est-on attentif à modifier les contextes représentés par les tâches pour une meilleure appropriation des savoirs ?	Didactique
Repère N°14 : l'évaluation individuelle reste la pierre de touche de l'efficacité des activités scolaires. Elle n'est pas conçue pour mettre chaque élève en rivalité avec les autres mais lui permettre de se donner des défis à lui-même et les surmonter.	-Existe-t-il une hiérarchie d'exigences qui permet à l'élève d'accéder à un degré supérieur de compréhension ? (grille d'auto-évaluation, évaluation différenciée)	Didactique / Organisationnel
Repère N°15 : le travail par petits groupes doit être régulé par l'organisation d'intergroupes afin de garantir la participation de chacun dans les groupes initiaux et de favoriser la vérification et la mutualisation des acquis	-Est ce que le travail en petits groupes et les intergroupes permet de faire participer tous les élèves ?	Organisationnel
Repère N°16 : l'exigence de qualité dans l'exécution du travail doit traverser l'ensemble des activités scolaires. Elle doit être intégrée par chacun comme un moyen de dépassement et d'accès au plein épanouissement de soi.	-Le maître est-il exigeant envers lui-même ? -Transmet-il l'exigence de qualité à ses élèves comme un principe fondamental du travail scolaire ?	Relationnel Didactique
Repère N°17 : afin de l'aider à progresser, le maître prend chaque élève là où il est, mais fait alliance avec lui pour l'aider à se dépasser.	-Existe-t-il un « contrat » par lequel le maître s'engage à aider l'élève à progresser et suscite son propre engagement ?	Relationnel Didactique
Repère N°18 : la différenciation pédagogique consiste à diversifier les activités de telle manière que	-Est ce que le maître introduit des moments de régulation et d'ajustement pour la progression de	Organisationnel Didactique

chacun soit, tout à la fois, guidé dans ses apprentissages et accompagné dans l'accès à son autonomie.	chaque élève?	
Repère N°19 : la classe, dans l'ensemble de ses activités, est apprentissage de la démocratie. Elle doit permettre aux élèves d'apprendre à se construire comme un collectif, d'identifier les objets sur lesquels ils peuvent légiférer légitimement, de définir les règles incarnant « le bien commun », de les appliquer dans la durée.	-Existe-t-il dans la classe, une « éducation civique », par laquelle les élèves découvrent les lois de la République et une « éducation démocratique » leur permettant d'apprendre le processus de l'élaboration des lois ?	Relationnel Organisationnel Didactique
Repère N°20 : les sanctions contribuent non à l'exclusion de la classe mais à y intégrer : elles reconnaissent à l'élève la responsabilité de ses actes, et, en même temps, lui permettent de revenir dans le collectif dont il s'est lui-même exclu.	-Les sanctions sont-elles pratiquées pour l'exclusion ou pour réintégrer dans un groupe qui garantit la réussite de tous ?	Relationnel Organisationnel Didactique

La représentation schématique ci-dessous montre les zones d'intersection possible entre les différents aspects qui illustrent bien la complexité du métier d'enseignant.



Meirieu P. (2004), *Faire l'École, faire la classe*, ESF éditeur, Paris.

2- Présentation du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, D., Soulé, Y. 2009)

Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi agenda) permet une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur *dimension située*. Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, les attitudes des élèves, etc).

Selon ces auteurs, ce modèle vise « à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe » (Bucheton, D., Soulé, Y. 2009, p.1)

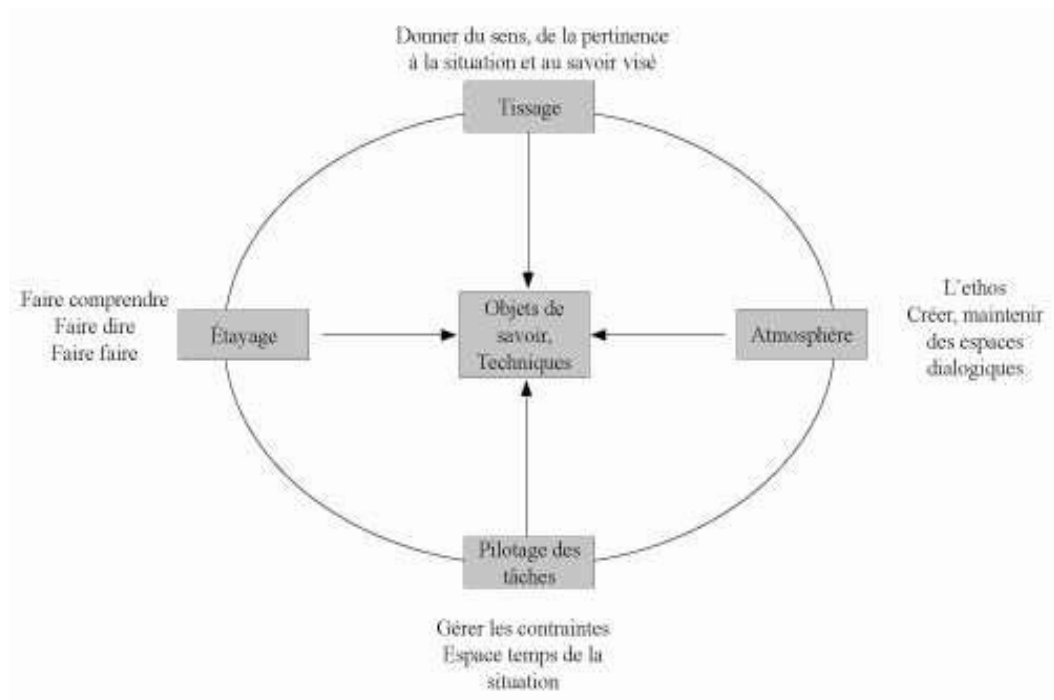


Figure : Le concept du multi-agenda (2009)

La construction des savoirs et des compétences observés au centre de ce schéma demeure la préoccupation majeure de tout enseignant en situation d'enseignement/apprentissage. De cette construction de savoirs s'articulent les quatre autres composantes qui l'entourent à savoir : *l'atmosphère*, *le pilotage* des tâches, *le tissage* et *l'étayage*.

Ce processus de construction du savoir nécessite donc pour l'enseignant un effort remarquable et une précision dans sa démarche en tenant compte du niveau réel des apprenants et surtout faire face à l'hétérogénéité dans la classe.

- **L'atmosphère** : par ses gestes, ses déplacements, ses interpellations ou ses regards, l'enseignant crée un climat favorable à l'apprentissage au sein de la classe. Elle fait référence à la nature de l'espace dialogique laissé aux élèves, la gestion de l'autorité, de la relation avec les élèves.
- **Le pilotage** : consiste à tenter de tout gérer (espace, temps, dispositifs, types d'exercices) en prenant en compte les contraintes de temps : la succession des tâches, le programme, les évaluations, mais aussi les contraintes matérielles : disposition de la salle, le matériel pédagogique ou technologique. Le pilotage nécessite parfois des ajustements portant sur les dispositifs d'apprentissage : travaux collectifs, travaux de groupe, travaux en binômes.

- **Le tissage** : se manifeste par les soucis de l'enseignant à relier l'avant et l'après des tâches réalisées au sein et en dehors de la classe. Ces gestes permettent alors de créer un lien entre ce que les élèves apprennent en classe ou en dehors du cadre de la classe. L'enseignant tente de construire des relations, avec le « déjà-là » des élèves, le dedans et le dehors de l'école, le souci en amont d'explicitation du sens des tâches, de leur enjeu, de leur déroulement, en aval, des stratégies et savoirs convoqués.
- **L'étayage** : est une des préoccupations majeures de l'enseignant. Elle se concrétise par le jeu des postures. Parfois, l'enseignant ajuste et réorganise l'ensemble de ses tâches : modifie l'exercice prévu, prends du temps pour revenir sur une notion, focalise l'attention sur un élément problématique du savoir, le fait repérer, nomme et en même temps maintient l'engagement des élèves par toutes sortes de tissages, d'encouragements, et de rappels à l'ordre si le besoin se fait sentir.

Cours. 3

Analyse des situations de classe.

Objectifs

- Analyser des vidéos de classe.
- Réfléchir sur les postures d'enseignants et les postures d'élèves.
- S'entraîner pour développer sa compétence réflexive.

Contenu

1- L'analyse des vidéos

L'intérêt de l'analyse des vidéos de classe réside dans le fait que l'image offre au groupe des participants la possibilité d'analyser ensemble la même situation pédagogique ou professionnelle et d'avoir *un référent unique* pour une réflexion distanciée sur la situation.

« *L'enregistrement vidéo laisse en effet une trace, il permet une auto-observation différée, répétée. C'est une mémoire qui stimule la réflexion et l'analyse individuellement ou en groupe* ». (Paquay, L. Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. 2012, p. 170).

Pour analyser une situation de classe visionnée, il est nécessaire de procéder à une *lecture analytique* afin de décomposer la situation visionnée, en éléments séparés.

Une lecture analytique, au sens strict, de l'extrait vidéo n'est donc pas suffisante pour éclairer la situation. Deux autres processus vont contribuer à sa compréhension :

- *La sélection ou le tri des éléments significatifs pour la situation ;*
- *La catégorisation ou l'organisation des éléments triés.*

Ce travail de prélèvement, de hiérarchisation des informations, qui consiste à *choisir* des points précis pour *les problématiser*, permet de *développer son propre point de vue* sur un moment de travail et, par là même, de mettre en jeu ses aptitudes professionnelles.

Les points retenus par la lecture analytique font également l'objet d'un double traitement organisationnel :

1. *Situation chronologique* : la situation de classe est une séquence située dans le temps ; elle peut être découpée en épisodes selon des unités de sens et d'action (moment de lecture, passage de la consigne, par exemple.) et chaque point de l'analyse est repéré en fonction de ce découpage.

2. *Catégorisation thématique* : les différents éléments dégagés par l'analyse peuvent être caractérisés en référence aux catégories d'un modèle. Les différents modèles disponibles peuvent être soit utilisés tels quels, soit remodelés et combinés au gré des préférences de l'analyseur.

Ces trois opérations cognitives, *analyse*, *sélection* et *catégorisation*, permettent *ensemble* de produire *une description organisée et problématisée* d'un moment de classe.

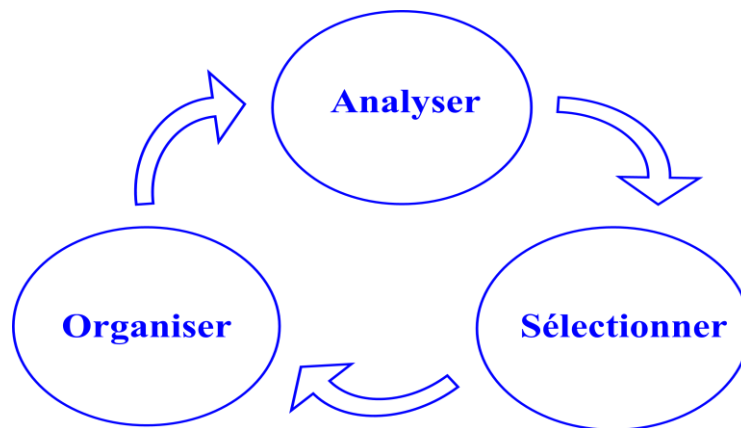
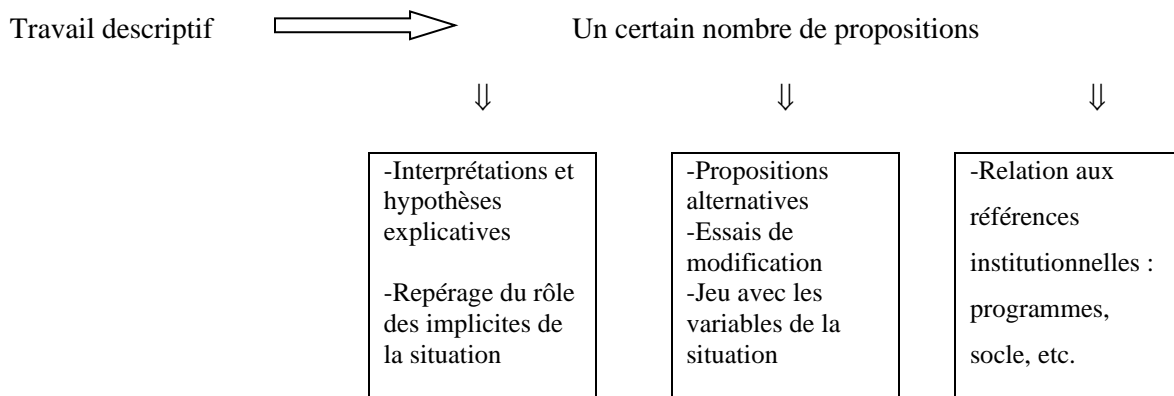


Schéma emprunté à l'équipe d'IUFM Montpellier 2012, Michel Ramos

Cette analyse s'achève sur des propositions :



2- Postures d'enseignants, postures des élèves

➤ Les postures d'étayage de l'enseignant

La conduite des ateliers dirigés a permis aux deux auteurs Dominique Bucheton et Yves Soulé d'identifier plusieurs postures par lesquelles la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier.

Il faut entendre par posture *la manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Les postures sont acquises dans et par l'histoire et l'expérience du sujet.* (Bucheton, 2017, p .2). Elles se révèlent, se transforment dans et par l'activité. Inversement, l'activité évolue au cours de la tâche selon le capital de postures dont l'élève dispose.

Cinq grands types de postures sont alors identifiées : la posture de contrôle, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher prise et de « magicien ».

2-1 Une posture de contrôle : 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. L'enseignant vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue. Les élèves sont dans le « *faire* » plus que dans le « *penser sur* ». Ils peuvent avoir tout fait sans comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre. Cette posture, « *magistrale* », souvent peu efficace, provoque beaucoup de décrochage chez les élèves. C'est celle que certains enseignants novices privilégient.

2-2 Une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant pointe les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion et évite d'évaluer par « juste ou faux » mais préfère les « réfléchis encore ». L'atmosphère est plus détendue, plus collaborative. Cette posture est la plus difficile pour les enseignants novices dans l'impatience de tout expliquer.

2-3 Une posture d'enseignement : l'enseignant nomme les savoirs et les institutionnalise. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Le métalangage domine : l'enseignant revient alors sur ce qu'il a fait avec les

élèves « Qu'est-ce qu'on vient de comprendre, d'apprendre ? », « Comment y est-on arrivé ? », « À quoi ça va servir ? ».

2-4 Une posture de lâcher-prise : les élèves sont en autonomie, confiants. L'enseignant n'intervient pas. Les tâches sont adaptées au niveau des élèves, les gestes ou les ressources pour les accomplir leur sont connues. Un étayage entre pairs peut aussi se mettre en place. Les savoirs, se construisent à travers les actes : dans le faire (exercices, résolution de problèmes déjà rencontrés). Cette posture est, elle aussi, assez difficilement mise en place par les enseignants débutants.

2-5 Une posture du « magicien » : la posture dite du « magicien » s'apparente à des jeux, à des gestes théâtraux, des récits frappants où l'enseignant capte l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Toutes ces postures sont nécessaires selon le moment choisi. Pour comprendre la situation de classe, il est nécessaire d'analyser également les postures d'apprentissage des élèves qui découlent forcément de celles des enseignants.

➤ Les postures d'apprentissages des élèves

Les élèves eux aussi manifestent, selon les moments, des formes diverses d'engagement dans les tâches.

Une posture de l'activité des élèves selon Bucheton et Soulé est « *un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou aux facilités des tâches proposées* ». (Bucheton et Soulé, 2015, p.69) Les postures reconfigurent les gestes de l'enseignant qui traduisent ses préoccupations dans l'atmosphère, le pilotage, le tissage et l'étayage comme nous avons pu l'aborder précédemment.

Ces auteurs ont identifié chez les élèves un jeu possible de 6 postures (*réflexive, première, ludique/créative, scolaire, de refus, dogmatique*) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches.

1. Par posture **première** on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage.
2. La posture **scolaire** caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues.

3. La posture ***ludique-crétative*** traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
4. La posture ***dogmatique*** manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère me l'ont déjà dit ».
5. La posture ***réflexive*** est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
6. La posture de ***refus*** : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

Dominique Bucheton préconise *un système dynamique* qui maintient l'intérêt et l'activité des élèves dans lequel le jeu des postures de l'enseignant est très ouvert en fonction de l'avancée des tâches. La variation de ses postures d'étayage permet à l'enseignant de s'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité.

Activité de réflexion 1

Après avoir visualisé une séquence vidéo, réalisée par une étudiante stagiaire, en formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, relevez et analysez les postures de l'enseignant.

Cette séance porte sur une activité de compréhension de l'écrit réalisée avec une classe de 4^{ème} AM au collège « Les frères Chabatti » à Delly Brahim durant l'année scolaire 2015/2016.

Projet 3 : Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter.

Séquence 2 : Argumenter dans la lettre.

Support exploité tiré du manuel scolaire, p : 170.

Descriptif de la vidéo

Pour commencer, l'enseignante stagiaire demande aux élèves d'observer le texte afin de repérer sa particularité et d'identifier sa nature. Selon les élèves, il s'agit « *d'une lettre* ». Ensuite, elle leur demande de relever les caractéristiques propres à ce genre textuel grâce à l'analyse du para texte. C'est ainsi qu'ils relèvent les caractéristiques de la lettre à savoir : la date, le lieu, la formule de politesse, la formule de salutation et la signature.

Dans un deuxième temps, la stagiaire passe à la description de l'image du texte à travers une série de questions puisées dans le manuel scolaire. Puis, elle demande aux élèves de faire une lecture silencieuse pour l'exploitation du texte : « *Allez, faites une lecture silencieuse du texte!* ». Une fois la lecture silencieuse terminée, elle invite l'un des élèves à lire à haute voix la lettre. La deuxième lecture est suivie de la phase d'identification de l'émetteur, le récepteur et l'objet de la lettre. D'autres questions visant une compréhension plus approfondie du support ont été posées : « *Que pense Rachid du voyage de son ami ?* ». A cette question, l'élève E7 répond « *madame, Rachid, il n'est pas d'accord avec son ami sur les voyages, c'est du gaspillage* ».

En abordant la lettre dans sa visée argumentative, l'enseignante stagiaire demande aux élèves « *Pourquoi Rachid a cité autant de villes ?* ». La réponse était peu élaborée. L'élève E7 : « *pour argumenter* ». A cette réponse, la stagiaire ajoute « *pour inciter son ami à revenir aux sources, découvrir son pays au lieu de voyager partout dans le monde, il argumente, il a choisi de citer plusieurs villes, des villes de l'Algérie pour inciter son ami à voyager* ».

Après avoir expliqué pourquoi Rachid compare la Kabylie à la Normandie, la stagiaire S5 interroge les élèves sur le sentiment exprimé par Rachid dans sa lettre. La réponse donnée par l'élève E1 « *le partage* », ne semble pas satisfaire la stagiaire qui invite les élèves à relire le dernier paragraphe de la lettre. Après une deuxième lecture de ce paragraphe, l'élève E6 répond : « *le bonheur* ». L'enseignante stagiaire saisit alors l'occasion pour donner plus d'explication : « *Voilà, il (l'ami à Rachid) est instable, c'est pour cela qu'il voyage beaucoup, il est tout le temps à la recherche du bonheur* ». Elle ne manque pas à faire un bref rappel sur l'emploi des registres de langue. A la fin de la séance, la stagiaire S5 récapitule le contenu de la lettre : les idées principales sont reformulées par les élèves avec l'aide de l'enseignante stagiaire, puis reprises dans un tableau récapitulatif.

Analyse des postures de l'enseignante

Relevé des actions de l'enseignante :

L'enseignante demande aux élèves d'observer le texte

Elle interroge les élèves sur l'image du texte.

Elle demande aux élèves de lire silencieusement le texte

Elle fait le tour de tables pour vérifier si les élèves lisent le texte

Au tableau, elle pose des questions visant une compréhension plus approfondie

L'enseignante stagiaire saisit alors l'occasion pour donner plus d'explications

Lors de cette séance, l'enseignante commence par mettre les élèves en situation d'apprentissage, en les incitant à faire une lecture silencieuse. Mais on constate très vite que les élèves réagissent différemment, entre ceux qui se conforment et s'appliquent dans la tâche attribuée en adoptant des postures scolaire et première

Si nous analysons les différentes postures adoptées par l'enseignante, nous observons une enseignante qui tente d'être dans **le contrôle** tout au long de la séance, ce qui se répercute automatiquement sur les élèves, qui influencés par leur enseignante se contentent d'une posture première ou scolaire. Nous ne relevons aucune initiative de la part des élèves pour poser de questions, donner leurs avis à propos du texte lu ou demander des explications

Dans cette séquence, nous assistons à un échange contrôlé, « stérile » et peu spontané entre l'enseignante et les élèves. La stagiaire adoptant une posture d'enseignement poussant ainsi les apprenants à se contenter de répondre à ses sollicitations. Ce qui ne laisse place à aucune

réflexivité ou créativité car de toute évidence les questions ne se prêtent pas à ce genre d'activité.

En effet, la posture de lâcher prise, très constructive, est quasiment inexistante tout au long du cours, alors qu'elle peut encourager et initier les élèves à saisir le sens du texte de manière autonome et être plus efficient.

La variation de ses postures d'étayage permet à l'enseignant de s'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité. Il est clair que la stagiaire n'a pas acquis encore l'expérience lui permettant de varier les postures adoptées. L'enseignante s'est cantonnée le plus souvent à deux postures principales : le *contrôle* et *l'enseignement*.

Activité de réflexion 2

Une séquence vidéo est projetée aux étudiants avec des consignes claires pour l'analyse :

- Observez les attitudes et les gestes de l'enseignant.
- Que pensez-vous de sa manière de gérer le groupe classe ?
- Qu'est ce qui a causé cette situation.

Source : vidéo prise de la Plateforme Néopass@ction

Descriptif et analyse de la vidéo :

Il s'agit d'une vidéo d'un jeune enseignant de langue allemande face à un groupe d'élèves très difficiles (contexte français, groupe d'adolescents immigrés dans les zones d'éducation prioritaire, ZEP).

L'enseignant entre le premier en classe, se dirige rapidement vers son bureau, laissant derrière lui le groupe d'élèves très agités et qui commençaient à se bousculer dans le couloir. Ces bousculades continuent quand le groupe d'élèves fait son entrée en classe et en présence du jeune enseignant. Très surpris par ces comportements, le jeune enseignant se montre très indifférent : les mains croisées, le regard lointain, il circule dans tout les sens dans l'espace de la classe, exprimant ainsi son stress et son incapacité à faire face à cette situation.

L'enseignant tente d'instaurer le calme en classe en :

- rappelant à l'ordre les élèves qui s'amuse en balançant leurs cartables les uns sur les autres, crient et circulent dans tous les sens dans l'espace de la classe : « *je vous rappelle que vous devez vous mettre debout devant vos chaises !* » ;
- interpellant les éléments perturbateurs par leur prénoms « *Imène, Mohammed, etc* » ;
- en se rapprochant de quelques élèves pour les séparer ;
- en passant à l'intimidation « *je vous rappelle que vous avez 15ans* » ;
- pis encore, il s'adosse contre le tableau, mains croisées, il déclare : « *vous ne faites pas les élèves, je ne fais pas le prof* ».

La gestion du groupe classe est au cœur de cette vidéo. Le problème posé étant de comprendre l'impact des postures d'autorité de l'enseignante.

Le premier indice à relever, et qui a pu causer cette situation est bel et bien l'entrée de l'enseignant en premier en classe. L'enseignant qui appréhendait ce groupe s'est précipité à franchir le seuil de la salle de cours pour ne pas faire face aux élèves. Seuls dans les couloirs, les élèves ont commencé à se quereller.

Si l'enseignant avait marqué sa présence au seuil de la porte, la situation pourrait être vécue différemment. Le regard de l'enseignant, sa présence dans le champ visuel de l'élève, son accueil avec détermination et sérieux l'auraient aidé à retrouver plus confiance en lui pour marquer son autorité.

L'enseignant ne s'est pas imposé en classe : son regard fuyant et ses gestes (mains croisées, les va et vient dans l'espace de la classe, sa position contre le tableau) expriment son stress et son incapacité à faire face aux élèves. Il a transmis ses sentiments et ses émotions à travers l'expression de son visage.

Sur le plan discursif, nous relevons une gradation dans stratégies les déployées par cet enseignant mais ne vain. Du rappel à l'ordre, à la tentative d'intimidation des élèves, ce jeune enseignant a fait preuve d'incapacité à assumer son rôle lorsqu'il a déclaré expressivement sa dépendance aux élèves : « *vous ne faites pas les élèves, je ne fais pas le prof !* ».

Pour corriger son attitude, l'enseignant pourrait :

- marquer sa présence en accueillant le groupe d'élèves au seuil de la salle de cours ;
- fixer les élèves du regard dès leur entrée en classe pour marquer sa présence dans le champ visuel de chaque élève ;

- bien choisir ses mots en faisant attention aux non-dits ;
- prévoir une autre disposition des tables pour créer une autre atmosphère plus favorable à l'apprentissage ;
- Mettre immédiatement les élèves dans des situations de travail avec des consignes précises ;
- Choisir des activités et des supports susceptibles de capter l'attention des élèves et les motiver.

Cours. 4

Groupe d'analyse de la pratique professionnelle (GAPP)

Objectif : Découvrir le dispositif du GAPP.

Contenu

1- Définition

Le GAPP est un groupe **stable** de 8 à 15 étudiants ou enseignants en exercice qui se réunissent **périodiquement** pour analyser leurs pratiques pédagogiques et professionnelles sous le contrôle d'un animateur formé pour ce genre de travail. Les groupes d'analyse de la pratique sont fondés sur l'articulation de la théorie et de la pratique

Les objectifs de ce groupe se résument dans les points suivants :

- la création d'un espace sécurisant, de référence, pour l'échange et l'analyse ;
- faire évoluer la représentation que les stagiaires ou les enseignants ont de leur métier en confrontant entre eux leurs propres représentations ;
- s'initier à l'analyse de la pratique de chacun en instaurant un climat de non-jugement ;
- apprendre de ses erreurs : erreur de décision dans une classe comme erreur dans une discipline, dans les deux cas l'erreur est élément indispensable à tout apprentissage et donc moteur de tout progrès ;
- développer sa compétence à travailler en groupe. Travail nécessaire pour tout enseignant. Le groupe est un lieu d'entraide, lieu de recherche commune, lieu d'apprentissage et d'évolution, lieu, d'écoute et de parole.
- améliorer ses capacités de communication en exposant ses difficultés.

2- Origines du GAPP

Michael Balint était le premier médecin qui a proposé à ses collègues de se réunir régulièrement pour étudier les problèmes qu'ils rencontrent dans leur relation à leurs patients. Il se rend compte, qu'en effet, cette relation joue un rôle important dans la guérison des malades. Puis, de **Peretti**, avec les "groupes d'approfondissement de la pratique professionnelle" et "groupes de suivi" de l'I.U.F.M. de Reims depuis 1990.

3- Le déroulement du GAPP

Le GAPP se tient de manière régulière une fois tous les 15 jours ou tous les mois et il se déroule en trois phases indispensables :

- **1ère Partie** (de 15 à 30 minutes)

Ce premier temps est une "reprise de contact" depuis la réunion précédente. C'est "un pré contact" préparatoire.

- **2ème Partie** (de 1 heure à 2 heures).

C'est le temps du travail. Il comprendra suivant l'évolution du groupe un ou plusieurs éléments tels que :

- des échanges sur un thème ayant trait à la pratique des personnes du groupe ;
- des présentations par un ou plusieurs participants d'un élément de leur pratique sur lequel ils veulent réfléchir ;
- l'exposé par un participant d'un problème qu'il rencontre avec un élève, un parent, sa classe ;
- la mise en place d'un jeu de rôle sur une situation exposée par un membre quelconque qui souhaite l'explorer.

- **3ème Partie** (de 10 à 20 minutes)

Un échange sur la séance que l'on vient d'avoir et sur ce qu'on souhaite pour la séance suivante ; les informations sur la séance suivante (date, lieu, heure...).

➤ **Le rôle de l'animateur**

L'animateur de ces groupes doit :

- instituer "un cadre" pour les séances et veiller à signaler au groupe tout dépassement de ce cadre. C'est ce cadre qui assurera la sécurité du groupe, son efficacité.
- être à "l'écoute du groupe" et de comprendre en particulier le genre de travail qui s'y passe.

Cours. 5

Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives (GEASE)

Objectifs

- Découvrir ce dispositif d'analyse.
- S'approprier des compétences d'analyse des pratiques professionnelles selon les situations.

Contenu

1- Définition

Ce dispositif, le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE), a déjà été utilisé par de nombreux enseignants, infirmiers, cadres de santé et travailleurs sociaux. Son intérêt est de contribuer au développement de la pratique réflexive qui est le principal ressort d'une action efficace et responsable.

- C'est un *GROUPE* de pairs volontaires qui se réunissent régulièrement
- en vue d'un *ENTRAINEMENT* puisqu'ils visent plus la compétence que la performance.
- l'*ANALYSE* renvoie au travail de déconstruction de la situation présentée.
- *SITUATIONS* : événements remémorés et racontés dans leur singularité par une parole subjective, un sujet.
- *EDUCATIVES* parce qu'à l'origine c'est un dispositif de formation et d'éducation.

Dans le GEASE, la sécurité des personnes et du groupe est assurée par la présence d'un animateur formé et de règles de confidentialité, d'absence de jugement et de conseil.

- **Public visé** : le groupe (12 à 15 participants volontaires) est généralement bienveillant et il offre un point de vue différent, complémentaire à la personne qui présente la situation et qui demande qu'on l'aide à penser à partir de son vécu et de sa reconstruction des faits.

« Pendant la première phase du GEASE le groupe est totalement à l'écoute, et ne doit pas intervenir. Cette abstention favorise une attitude d'empathie maximum. Les participants sont tout entiers suspendus aux paroles, occupés à recréer, visualiser la scène, identifier les protagonistes, percevoir le mouvement des émotions ; mais aussi à observer ici et maintenant

la gestuelle et les positions du corps du narrateur, à entendre ses inflexions de voix, repérer le moment où le ton monte, où le débit s'accélère, où la gorge se serre, où les mots font défaut ou se précipitent ». (Fumat, 2008, p. 55-56).

➤ **L'objectif visé :**

Explicitement, celle-ci est de développer « un savoir analyser » par « l'entraînement ». Elle n'est jamais la résolution de problèmes professionnels.

Cette analyse est plurielle : approche psychologique, psychanalytique, institutionnelle, pédagogique, didactique.

Le groupe réuni en GEASE a pour fonction :

- d'offrir un cadre (espace et lieu) sécurisé pour apprendre à analyser des situations ;
- de faciliter les apprentissages individuels et collectifs par la coopération ;
- d'offrir un grand nombre de questions d'investigation et d'hypothèses d'interprétation ;
- d'apprendre à penser ensemble les situations sur la base de l'empathie ;
- diminuer le nombre d'erreurs dans les interactions humaines ;
- permettre une formation tout au long de la vie et tout au long de l'action ;
- améliorer l'intégration de la dimension formative dans l'exercice professionnel par maintien de la compétence et ajustement aux changements dans le travail ;
- porter un regard critique sur les évolutions du travail

2- Les fondamentaux du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative

Élément 1 : le groupe réuni en GEASE a pour fonction :

- d'offrir un cadre (espace et lieu) sécurisé pour apprendre à analyser des situations ;
- de faciliter les apprentissages individuels et collectifs par la coopération ;
- d'offrir un grand nombre de questions d'investigation et d'hypothèses d'interprétation ;
- d'apprendre à penser ensemble les situations sur la base de l'empathie.

Élément 2 : les participants à un GEASE sont des :

- pairs (les personnes qui ne sont pas en relation hiérarchique mais qui sont dans la même branche professionnelle) ;
- volontaires (les personnes qui sont libres de ne pas participer au travail) ;
- protégés par la confidentialité qui fait que ce qui s'échange au sein du groupe ne doit pas être transmis à l'extérieur (hiérarchie ou collègues).

Élément 3 : la finalité visée par le groupe est de :

- s'émanciper et d'émanciper les personnes par l'application du principe démocratique de confiance en l'autre ;
- déterminer une solidarité qui entraîne une solidité des acquis ;
- inscrire résolument son activité dans la temporalité longue et non dans l'immédiateté.

Élément 4 : l'utilité sociale de ce groupe consiste en une contribution au fait de :

- diminuer le nombre d'erreurs dans les interactions humaines ;
- permettre une formation tout au long de la vie et tout au long de l'action ;
- améliorer l'intégration de la dimension formative dans l'exercice professionnel par maintien de la compétence et ajustement aux changements dans le travail ;
- porter un regard critique sur les évolutions du travail.

Élément 5 : l'entraînement dans le développement de la compétence à agir permet de :

- s'informer sur ce qui n'apparaît pas dans le visible de l'action (rôle exploratoire de l'entraînement qui n'est pas que déploiement d'efforts physiques) ;
- réfléchir sur ce qui est à mettre en place pour agir et pas seulement pour concevoir.

Élément 6 : les trois valeurs de l'analyse mêlent trois activités qui ne peuvent pas être confondues :

- le dé tissage qui peut être assimilé à une décomposition en éléments simples ;
- la libération de l'emprise de la situation sur la narratrice ou le narrateur ;
- la construction d'un sens nouveau qui sera une étape vers la création d'un bien commun aux membres du groupe et, par la suite, à leur(s) institution(s).

Élément 7 : ce qu'est et ce que n'est pas le récit d'une situation singulière pour le GEASE :

- il part d'un événement singulier dont le narrateur a été témoin ou acteur ;
- c'est un récit oral parlé à la première personne du singulier, il présente une scène vécue émotionnellement ;
- ce n'est pas une étude de cas montée d'après des documents ou des témoignages ;
- ce n'est pas non plus une histoire longue dans tout son déroulement.

Élément 8 : le GEASE s'intéresse à des situations éducatives parce que :

- la situation évoquée ne peut être réduite à une dimension pédagogique ou de classe ;

- le travail du GEASE vise à établir une éducation à la démocratie, dans l'école et dans le monde du travail,
- nous prenons conscience que nous apprenons chaque fois que nous agissons.

3- Le Dispositif

1- La première phase : l'exposition

Une fois les participants installés, l'animateur rappelle en quelques mots les règles de confidentialité, d'interdiction de jugement et de conseil, et donne la parole à la personne qui exposera au groupe une situation dont elle a été acteur ou témoin ; cette situation permettra au groupe de s'entraîner à l'analyse. Seuls parlent le narrateur et l'animateur dont le rôle est double : s'assurer que la situation est bien singulière et correspond à une scène précise.

2- Le travail d'exploration

Le groupe va chercher à coopérer avec l'exposant pour en savoir plus sur les faits vus par la personne mais aussi sur son vécu, sur la manière dont il les a ressentis. C'est le temps de travail le plus long, un des plus délicats. Le groupe apprend progressivement à ne plus explorer de façon émettée et à coopérer en étant attentif aux relances et formulations des autres. Enfin, quand l'exploration semble satisfaisante pour le groupe, l'animateur invite les participants à intervenir pour compléter leur exploration, puis il propose de passer à l'interprétation.

3- L'interprétation

C'est un moment particulier : il s'agit de présenter au narrateur des hypothèses sur ce qui a pu amener la situation. Le groupe va trouver les raisons qui ont pu se combiner et créer la scène qui a marqué l'exposant. Privé provisoirement de parole, cette personne ne pourra plus alimenter la discussion d'éléments d'information qui lui viendraient à l'esprit ni prendre part à l'émission d'éléments d'interprétation.

Il peut prendre des notes en vue de la dernière phase où il reprendra et la parole et la situation. Quant au groupe, il se donne pour règle de ne pas l'interpeller par la parole ou le regard. La consigne est simple : faire comme si il n'était pas là, en parler à la troisième personne. Les hypothèses sont de nature explicative. Tout le monde s'efforce de commencer sa contribution par « je fais l'hypothèse que... ».

4- La réaction ou la reprise en mains de la situation

Quand le tour de parole s'arrête, le narrateur reprend la parole. Il va réagir comme il l'entend ; rien ne lui sera imposé ; il pourra critiquer et/ou remercier le groupe pour son travail. Il lui

faudra sans doute quelques jours pour être au clair avec ce que cette séance d'analyse lui a apporté. Soit à la fin de la séance, soit dans les jours qui suivent, la personne fait état de la manière dont elle a pu progresser grâce au travail d'analyse.

Activité de réflexion

Analysez cette situation exposée par Karine, conseillère principale d'éducation, et qui supporte mal sa directrice.

Exposition : La situation se passe entre le chef d'établissement et moi ; lors d'une réunion générale en début d'année avec l'ensemble des enseignants, elle souhaite qu'on parle d'un élève, ce qui est très rare. Juste avant les vacances la police était venue le chercher à propos d'un vol d'outils ; la police et la maman m'avaient téléphoné ; je savais qu'il avait revendu des outils... Lors de la réunion donc, la directrice d'un seul coup dit : « - Qu'est ce qu'on fait ? et vous, Mme K,... que feriez-vous ? » Je ne vois pas pourquoi elle veut connaître mon avis... D'ailleurs, elle finit par dire : « - je suis la chef ... ».

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01714731>

Analyse

La tenue de rôles et les places contestées dans l'institution sont au cœur du problème exposé par Karine. .

La situation racontée est présentée comme un face à face entre deux personnes par la narratrice elle-même. Mais il s'agit d'une réunion collective, pas seulement d'une rencontre entre la Directrice et Karine.

Nous comprenons qu'il s'agit d'une situation conflictuelle entre ces deux personnes. Mais, vient-elle du rapport de ces deux personnes, du choc de deux personnalités ? « Trop laxiste, trop conciliante avec les élèves » pour l'une et « elle a du caractère, elle a de la personnalité », pour l'autre.

Les phénomènes de groupe sont très présents : la chef d'établissement interroge d'abord toute l'équipe : « *qu'est ce qu'on fait ?* ». Puis elle interpelle Karine « *et vous ?* ». Avec ce geste, elle particularise la demande et tente de nouer le dialogue, mais devant les autres. Ce n'est jamais la même chose quand il y a un face à face effectif, entre quatre murs.

La phase d'interprétation du GEASE :

- la directrice montre un certain désarroi et cherche le soutien de l'équipe ;
- elle veut faire participer les membres du groupe dans les prises de décisions car elle voit clairement que jusqu'alors elle a décidé de manière individuelle ;
- elle profite de cette réunion pour se rattraper et corriger sa conduite.

Des informations importantes au sujet de la directrice ont été évoquées par Karine, et puis par tout le groupe lors de la phase d'interprétation du GEASE :

- son passé à l'étranger,
- son inexpérience (elle était précédemment conseillère d'orientation-psychologue),
- elle ne sait pas ce qu'est un lycée professionnel,
- elle transpose seulement le cas par cas de son métier de psychologue « elle se trompe »,
- elle confond l'institution scolaire et l'institution familiale (« elle donne des permissions de sortie au cas par cas comme en donneraient des parents »),
- souvent, elle cède à la séduction, elle est dans un rapport purement affectif,
- c'est une personnalité peu sûre d'elle-même.

Ce qui ressort de ces éléments c'est que la directrice ne fait pas bien la différence entre les attitudes personnelles (séduction, rapport affectif) et le rôle institutionnel.

Pourquoi affirme-t-elle constamment *qu'elle est la chef* ? Parce que justement elle n'est pas sûre de l'être, elle sent bien qu'elle n'arrive pas à l'être.

Elle tente de s'affirmer autant que telle que par les paroles. Mais, elle se sent menacée par la présence de Karine, qui lui fait sentir constamment qu'elle ne joue pas son rôle. Karine a depuis le début reproché à son chef, silencieusement et par ses actes, de ne pas jouer son rôle.

Pour Karine, l'enjeu de la décision était cet enfant qu'elle connaissait bien, qui lui faisait confiance. Et finalement elle n'a pas pu agir pour lui.

Dans ce cas, l'absence de compétence de la directrice a des effets secondaires : le rapport à la Loi a du mal à s'établir pour tous ; la directrice agit avec laxisme avec les élèves et les parents. Les critiques de Karine portent sur cette manière de tenir son rôle, mais ce qui la gêne le plus est que, par là-même, elle ne peut tenir le sien. Elle est frustrée de mal faire son travail.

Cours. 6

L'auto confrontation

Objectifs

- Définir l'auto confrontation.
- Analyser des entretiens d'auto confrontation pour développer sa compétence réflexive

Contenu

1- Définition

L'auto confrontation consiste à confronter l'enseignant à l'enregistrement audio-visuel de son activité et l'inviter à expliciter, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui de cette activité, en présence d'un interlocuteur (Theureau, 1992). Celui-ci cherche à placer l'acteur dans une posture et un état mental favorables à cette explicitation en l'amenant en premier lieu à décrire ses actions (qu'est-ce que tu fais là ?) et ses focalisations (à quoi fais tu attention ?).

En parallèle, l'interlocuteur cherche, par une série de questions à documenter et à comprendre les préoccupations de l'acteur dans la situation présente, ses attentes, les connaissances mobilisées, validées, et construites à ce moment là, les émotions ressenties et les interprétations réalisées dans la situation.

En effet, l'auto confrontation permet à l'acteur de fournir des éléments indispensables à la compréhension de la production de son activité en relation avec la réalité de sa pratique.

➤ Exemple du guide de l'entretien d'auto confrontation

- Que cherches-tu à faire à ce moment-là ? (préoccupations)
- Quels résultats attends-tu de ton action ? (attentes)
- Qu'est-ce qui t'amène à agir ainsi à cet instant ? (connaissances)
- que ressens-tu ? (émotions)
- Comment vois-tu la situation à ce moment-là ? (interprétations)

Enfin, l'auto confrontation fournit les matériaux permettant de comprendre et d'identifier les processus qui organisent l'activité de l'enseignant.

En effet, le dialogue du formateur avec l'enseignant est une occasion et un moyen de développement professionnel dans la mesure où il permet à ce dernier de réfléchir sur son action. Dans ce contexte, la verbalisation est entendue sous l'angle de la réflexivité, en tant

que « *mouvement de pensée au cours duquel l'acteur met à distance le registre de l'expérience vécue pour la mettre en mots* » (Altet & Vinatier, 2008, p. 72).

2- Les différentes étapes du dispositif :

- 1) Sur le terrain : enregistrement vidéo de la séance.
- 2) Visionnage avec le stagiaire en face à face : le stagiaire explique le pourquoi et le comment de ses gestes professionnels en situation.
Pas de prescriptions par rapport à des contenus de formation : il s'agit de comprendre avec les sources réelles.
- 3) Auto confrontation croisée : on partage les analyses de pratique.
- 4) Echanges autour des choix faits en termes de pratique (choix faits toujours en fonction des contraintes de la situation réelle).

3- L'intérêt de ce dispositif pour la formation : l'auto confrontation permet de :

- Comprendre ce qui préoccupe, ce qui met réellement en difficulté le stagiaire.
- Connaître les ressources qui sont à sa portée.
- Comment on peut l'aider non pas en étant sur de prescription mais en composant avec ses ressources et ses a priori.

4- L'intérêt de ce dispositif pour les stagiaires :

- Prise de conscience par le stagiaire de son positionnement en tant qu'enseignant.
Ceci le pousse à faire d'autres choix.
- Auto confrontation croisée : ce dispositif permet d'accroître le champ de vision des deux stagiaires.

5- Rôle du formateur :

- Accompagner
- Créer un cadre rassurant
- Etablir en amont un contrat très clair sur l'utilisation de la vidéo.
- Expliquer les finalités du dispositif et s'assurer qu'elles ont bien été entendues.
- Etre dans un accompagnement de l'activité (pas dans un formatage, pas dans une prescription).
- Obtenir éventuellement l'accord du stagiaire pour une utilisation ultérieure de la vidéo dans le cadre d'autres formations avec d'autres personnes.

6- Avantages / Limites

- Pour novice : se voit en train d'être enseignant. Reconnaissance de sa professionnalité.
- Si enregistrements réguliers : progression visible. Peu ou pas d'autres outils permettent de travailler là-dessus.
- Pour le formateur : veiller à rester sur le registre professionnel. Ne pas aller vers des problématiques personnelles
- Côté formateur : le formateur doit :
 - être formé au dispositif
 - Avoir les connaissances théoriques subordonnées par l'activité
 - Avoir une bonne connaissance du terrain
 - connaître d'autres dispositifs d'APP qui permettent d'autres mises en perspectives.

Activité de réflexion

Une séquence de classe filmée est suivie d'un enregistrement d'un entretien d'auto confrontation simple et croisée entre deux stagiaires. Il est demandé aux étudiants d'analyser ces deux extraits d'auto confrontation.

Le descriptif et l'analyse de la vidéo de l'auto confrontation

- Il s'agit d'une institutrice qui n'arrive pas à gérer un groupe d'élèves en classe maternelle : elle donne une consigne au premier groupe avec qui elle travaillait en restant concentrée sur le deuxième groupe.

Dans une séance d'auto confrontation simple, Frédérique se remet en cause en précisant que sa préoccupation majeure au moment de l'activité qu'elle menée avec le groupe était en relation directe avec « le groupe des petits éléphants ». Elle n'était pas concentrée avec le premier groupe. Son esprit était attaché au deuxième groupe à qui elle avait adressé une consigne pour : « regrouper les petits éléphants ensemble selon la couleur » mais elle avait peur qu'ils terminent vite cette activité alors qu'elle n'a pas prévu une autre activité à proposer.

- Un deuxième enseignant Laurent, déclare dans une auto confrontation simple que lui aussi n'arrive pas à gérer les ateliers car les enfants abordent n'importe quel sujet. Il n'a pas eu un temps suffisant pour la réalisation des tâches programmées. Sa préoccupation majeure était le Temps.
- Dans une auto confrontation croisée, les deux stagiaires échangés les rôles et faisait des commencentaires sur leurs situations respectives : Frédérique voit que l'action de changer à chaque fois la place des ateliers n'est pas du tout évidente car elle perturbe les enfants en plus de perdre le temps, Laurent voit qu'il faut toujours prévoir une activité de plus à proposer aux enfants s'ils terminent l'activité tôt que prévu, il insiste aussi sur le fait de simplifier toujours la consigne des activités c'est-à-dire se centrer sur un seul objectif et essayer d'y arriver pour que l'enseignant puisse gérer les ateliers sans aucune faille.

La formulation des consignes

Frédérique demande aux enfants de chercher la vache qu'ils vont colorer : certains enfants ont compris et ont commencé directement à colorer la vache. D'autres ont pris le crayon et ont

commencé à colorer la vache par imitation à leurs camarades. D'autres enfants attendent toujours l'aide de leur enseignante pour commencer le travail.

Dans son auto confrontation simple Frédérique déclare que cette activité a été faite avec le même groupe en travaillant sur le cheval mais en changeant de support, les enfants ont trouvé des difficultés.

Laurent dans son auto confrontation simple a déclaré qu'il a répété la consigne 4 fois en la reformulant à cause de quelques imprévus (les enfants posent des questions hors activité) Donc selon lui, il faut toujours répéter la consigne pour assurer une bonne compréhension.

Dans une confrontation croisée, les deux stagiaires ont pris conscience de la nécessité de répéter la consignes plusieurs fois car les enfants oublient, ne comprennent pas ou ils sont très distraits. Il est nécessaire de simplifier les consignes en se basant toujours sur un seul objectif en tenant compte du niveau cognitif des enfants.

Cours. 7

Le journal de bord

Objectifs

- Découvrir l'intérêt de l'écriture réflexive pour la formation.
- Analyser des extraits de journaux de bord

Contenu

1- Origine du journal de bord

L'utilisation du journal de bord n'est pas une pratique récente, elle remonte à l'Antiquité romaine et grecque. A la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, les éducateurs utilisaient le journal de bord comme fonction d'aide-mémoire.

Le journal de bord est utilisé à différents niveaux de l'enseignement et de la formation : dans l'enseignement primaire, secondaire mais aussi dans l'enseignement supérieur.

Dans l'enseignement supérieur, le journal de bord apparaît dans des contextes de formation variés : formation d'adultes (Peterson et Jones, 2001), formation en soins infirmiers (Gillis, 2001), formation à une seconde langue étrangère (Orem, 2001), formation à distance (Jarvis, 2001).

Dans les programmes de formation visant le développement de la réflexion sur la pratique professionnelle, l'écriture est un outil incontournable.

2- Les types de journaux de bord

- a. Le journal intime ou personnel** est un carnet privé dans lequel une personne écrit journalièrement ses pensées et ses émotions en lien avec des événements de sa vie personnelle dans les dimensions familiales, sentimentales, culturelles, sociales, politiques.
- b. Le journal auto-biographique** est un carnet centré sur la vie de la personne, laquelle va tenter de la comprendre, de l'évaluer, d'en tirer les apprentissages.
- c. Le journal de bord professionnel ou pédagogique** est un cahier dans lequel la personne se focalise sur la dimension professionnelle de son activité. Dans le cas particulier des enseignants, il est appelé journal pédagogique car celui-ci est centré sur le vécu de la pratique enseignante à tous niveaux du système (classe, école, institution). D'après Barlow et Boissière-Mabille (2002, p.16), c'est un « *texte subjectif et analytique dans lequel l'enseignant détaille ce qu'il a vécu* »

personnellement : les sentiments, émotions, réflexions qui l'ont traversé à l'occasion de sa pratique, même minime ».

d- Le journal électronique peut avoir pour objet d'écriture un des trois types de journaux de bord décrits ci-dessus (centré sur son vécu personnel, sur le vécu professionnel ou sur sa vie). Il se différencie essentiellement par le support, à savoir un fichier ou un document situé sur l'ordinateur à la place du papier et par l'outil, à savoir le clavier au lieu de la plume (stylo, crayon, ...).

3- Définition

Dans le dictionnaire de Legendre le journal de bord est défini comme un document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe et regroupant les activités, les impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes.

Le journal de bord est une méthode de travail consistant à tenir, au fur et à mesure de leur déroulement, le relevé des activités accomplies, avec toutes les remarques pertinentes.

Alors que De Landsheere le considère comme une relation écrite chronologique. Des observations ou des événements, saillants ou non, sont écrits à intervalles fixes, par exemple tous les jours.

4- Comment l'acte d'écrire permet-il aux enseignants en formation initiale de développer leur pratique réflexive ?

Ecrire ses pratiques implique que l'enseignant accepte de parler des difficultés qu'il rencontre, de ses victoires aussi, de ses inquiétudes. Mais oser dire sa faiblesse ou sa force, c'est déjà la reconnaître et en faire une base de réflexion sur laquelle s'appuyer.

Le récit réflexif permet à l'enseignant d'opérer des recoupements et d'enclencher des associations qui lui traversent l'esprit. Il s'agit d'un travail actif où les connexions qui se tracent provoquent chez le praticien une transformation.

L'écriture permet de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement.

L'écriture permet d'analyser :

- **Sur le fond**, les événements déclencheurs de l'écriture réflexive qui peuvent être des situations vécues comme fierté ou réussite, comme échec ou problématique.

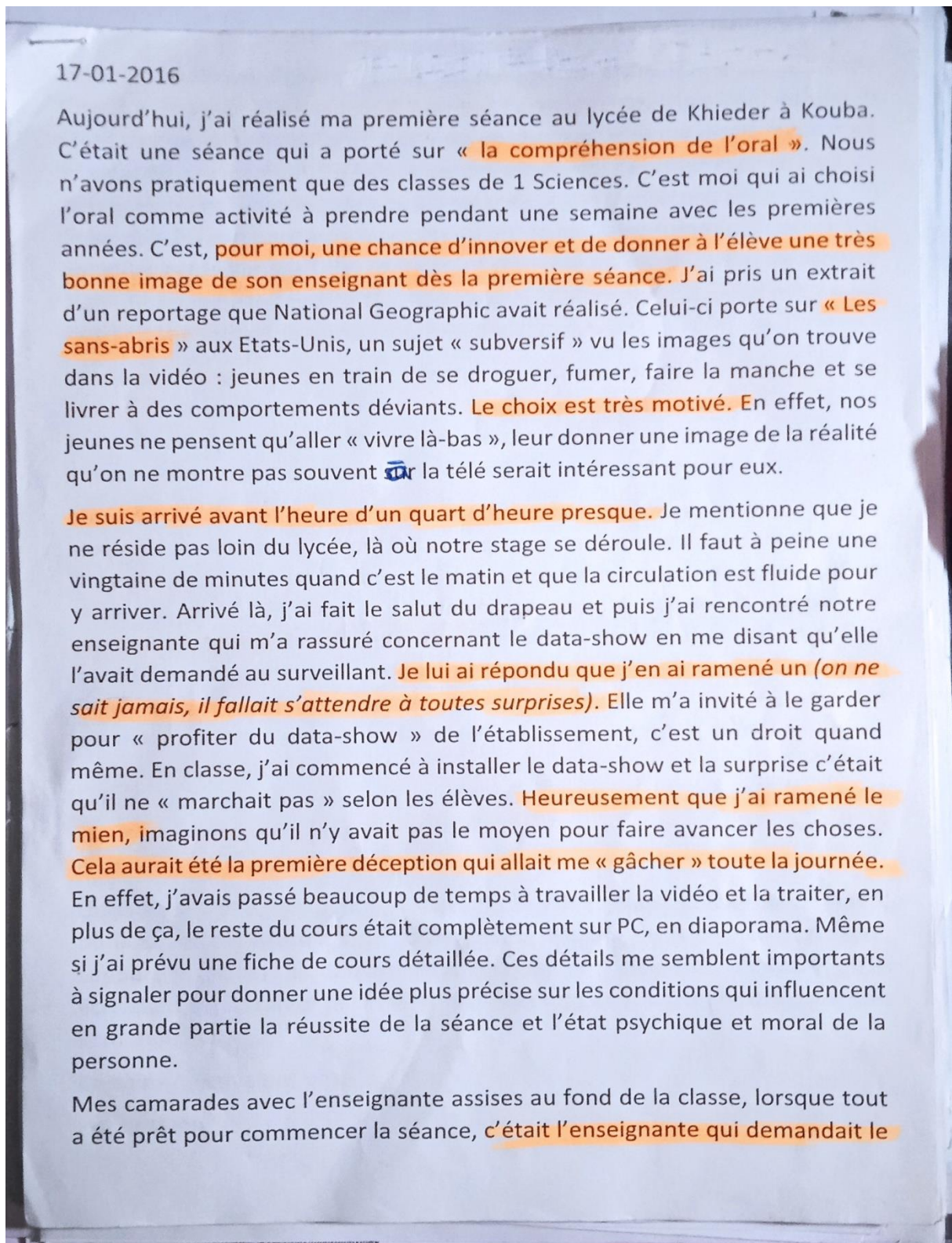
Par exemple, les futurs enseignants identifient dans leur expérience de stage des événements qui les ont déstabilisés : des pensées, des questions, des sentiments, des comportements, des croyances, etc.

Enfin, les thématiques de l'écriture peuvent varier d'un enseignant à un autre : la gestion de la classe, les activités d'enseignement ou les compétences professionnelles développées.

- **Sur la forme** : entre le style d'écriture caractérisé par le texte narratif pour raconter et le texte descriptif pour décrire, écrire à la première personne « Je » facilite l'écriture de sa propre expérience.

Activité de réflexion.

Analyser cet extrait de journal de bord.



Contexte :

Ce journal de bord a été rédigé par un étudiant inscrit en 5^{ème} année PES, en formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah. Cet étudiant raconte sa première expérience sur le terrain en tant qu'enseignant de français au lycée, dans la wilaya d'Alger, plus précisément à Kouba. Des classes de 1AS option sciences expérimentales lui ont été confiées.

Dans ce journal, il évoque dans un ordre chronologique les séances menées sous le regard de l'enseignante formatrice. Le 17/01/2016 était le début de son expérience sur le terrain.

La forme :

Pour ce qui est de la forme, nous relevons le caractère vif, tout à fait spontané de l'écriture dans un style parfois relâché. Le stagiaire s'est exprimé librement en employant la première personne du singulier pour relater avec beaucoup d'enthousiasme sa première expérience en tant qu'enseignant.

L'analyse :

Pour analyser ce passage, nous procédons d'abord au recensement des thèmes abordés :

- 1- La ponctualité : « *Je suis arrivé avant l'heure d'un quart d'heure* »
- 2- L'image du bon enseignant : « *donner une très bonne image de son enseignant* », « *il faut s'adapter quel que soit le contexte là où se trouve l'enseignant* », « *je me sentais à l'aise* », « *aucune marque de stress* », « *cela est dû à ma petite expérience sur le terrain* », « *je n'ai pas opté pour ce choix pour deux raisons* »
- 3- L'autorité : « *c'était l'enseignante qui demandait le silence, ça me gênait..* », « *moi qui devait imposer le silence* », « *tout le monde suivait pourtant il y avait du bruit dans a classe voisine* », « *le pauvre a cessé immédiatement et a caché son téléphone* »
- 4- Motiver les élèves : un support qui porte sur « *les sans abris aux Etats-Unis* », « *vivre là-bas* », « *un texte : aimez-vous lire ? comme un support de l'oral* »
- 5- L'appréhension : « *cela aurait été la première déception qui allait me « gêner » toute la journée* », « *heureusement j'ai ramené le mien (data-show)* »
- 6- Satisfaction : « *ce qui m'a plu dans ces moment-là c'était que tous les élèves participaient* », « *les commentaires de notre enseignante formatrice étaient encourageants* » « *ça se voit que vous avez de l'expérience, vous avez une certaine assurance, les élèves ne vous font pas peur* », « *encore une fois toute la classe participait* », « *j'ai passé une journée plutôt agréable avec les deux classes* »

116

silence aux élèves. Cela me gênait un peu, je me disais que c'était moi qui devais « imposer le silence » et non pas l'enseignante. Mais bon, vu que je viens de très loin et que je ne suis « qu'un stagiaire », je me disais que c'était normal qu'elle le faisait. En fait, je ne suis pas familier du tout avec ce type de comportements adoptés par ces jeunes (odeur des cigarettes, casquettes, ...) lorsque je les compare aux comportements de nos élèves dans ma région. J'ai toujours gardé l'image d'un enseignant respecté en classe où on ne montre rien qui puisse aller contre le « bon sens ». Mais bon, il faut s'adapter quel que soit le contexte là où se trouve un enseignant.

Je me sentais à l'aise quand je m'adressais aux élèves, aucunes marques de stress. Cela est dû peut-être à ma petite expérience sur terrain. J'ai eu l'occasion de prendre en charge des classes au lycée, moyen et au primaire vu que notre région manque terriblement d'enseignants de français.

Une fois le silence obtenu, j'ai dit aux élèves d'écouter seulement la vidéo pour relever le thème. Ils l'ont fait avec succès, tout le monde suivait pourtant il y avait du bruit dans la classe voisine. Ce qui a fait que l'enseignante s'est déplacée deux fois dans la classe voisine pour demander le silence. Je maintenaient quand même l'attention des élèves en leur demandant si l'on pouvait ou pas continuer la vidéo. Ils répondaient, bien sûr, par l'affirmative. Pendant que la vidéo se projetait, je circulais dans les rangs et voir ceux qui suivaient de ceux qui ne le faisaient pas. Il y avait un élève qui jouait apparemment dans son smartphone, je me suis mis à côté de sa table et l'ai regardé. Le « pauvre » a cessé immédiatement et a caché son téléphone. Je n'ai prononcé aucun mot, il a suffi d'un regard pour que tout rentre dans l'ordre.

Une fois la vidéo projetée, j'ai ouvert la 2^e vidéo (diapo convertie en vidéo) où il y avait les éléments du cours « date, activité de la séance et titre du support ». Je leur ai demandé de recopier ces éléments. Pendant qu'ils écrivaient sur le cahier je circulais entre les rangs et faisais en sorte que tout le monde écrive.

Certains n'écrivaient pas.

- pour quoi ?

-« Cheikh je suis fatigué », il dit

-« t'as 18 ans et tu dis ça ?! », je réponds

-Je le tapote sur le dos et lui dit « allez, vais je suis votre prof pour 15 jours et je m'en vais »

-« Tu restes avec nous cheikh » il dit.

L'élève se met à écrire avec un sourire aux lèvres.

D'autres n'ont pas ramené leur cahier, ils disaient qu'ils allaient écrire à la maison. Mais ce qui me rassure c'est que la majorité ont écrit.

Ensuite, je leur ai posé des questions se rapportant à la compréhension de l'extrait vidéo qu'ils viennent de visualiser. Les réponses venaient de ça et là mais c'étaient des réponses « incomplètes » : phrase, mot, expression. Cependant, elles se rapportaient toutes à la vidéo et révélaient que l'on a compris de quoi il s'agissait : les différentes raisons qui ont poussé les jeunes à vivre dans la rue. Ce qui m'a plu dans ces moments-là c'était que tous les élèves participaient, en langue maternelle parfois, mais l'intérêt était clairement « affiché ». C'est le plus important pour moi. Quand on a fini de donner les réponses aux différentes questions. Je leur ai demandé de les prendre sur cahier, je me remets une deuxième fois à circuler entre les rangs et m'assurer que tout le monde écrivait.

Les commentaires de notre enseignante formatrice étaient encourageants « ça se voit que vous avez de l'expérience, vous avez une certaine assurance, les élèves ne vous font pas peur » ; c'est à peu près les propos de notre enseignante

Pareille pour la 2^e séance, seulement, cette fois-ci j'ai pu entamer oralement une activité que j'avais prévue au cas où il restait un peu de temps. Encore une fois, toute la classe participait, c'était un exercice à trous portant sur le contenu du document vu au début de la séance. Ainsi, ai-je passé une journée plutôt agréable avec deux classes. Je peux attribuer cet intérêt que j'ai perçu chez les élèves au fait que j'ai « brisé la routine » des cours. Je signale que l'enseignante m'a proposé de travailler sur un texte du livre, intitulé « Aimez-vous lire ? » comme étant un support de l'oral. Je n'ai pas opté pour ce choix pour au moins deux raisons :

Contrairement à ce que nous avons l'habitude de lire sur les premières expériences des enseignants débutants sur le terrain, ce stagiaire dégage une certaine satisfaction de soi-même.

L'image du bon enseignant et la satisfaction sont les thèmes les plus récurrents dans son journal de bord

Afin de donner une bonne image aux élèves, cet enseignant stagiaire avait fait un bon choix du support pédagogique à exploiter pour son activité de l'oral réception. Une vidéo portant sur un thème aussi « subversif » que les sans abris aux Etats Unis, était pour cet enseignant un choix très réussi pour motiver les élèves et susciter leur intérêt. Etre un bon enseignant pour ce stagiaire, est être capable d'innover.

Dans le même sens, cet enseignant développe une identité professionnelle basée sur les qualités requises pour un bon enseignant : la ponctualité, le sérieux, le sens de l'autorité et une certaine expérience, comme le témoigne l'enseignant formateur.

Sa connaissance du terrain, lui a appris à prendre ses précautions, de se préparer davantage pour éviter tout imprévu. Cet étudiant semble avoir déjà une idée sur la réalité du terrain et ses insuffisances, et il veille à ce qu'il ne rencontre aucun problème qui pourrait empêcher le bon déroulement de sa séance « *Heureusement j'ai ramené le mien (data-show)* ».

Par ailleurs, il espérait avoir une autonomie dans la gestion de sa classe « *c'était l'enseignante qui demandait le silence, ça me gênait..* », c'est « *moi qui devait imposer le silence* ». Il justifie l'intervention de l'enseignante par le fait qu'il n'est pas algérois et qu'il ne sait pas comment agir avec des élèves vivant dans un milieu socioculturel qui n'est pas le sien « *Vu que je viens de loin et que je ne suis qu'un stagiaire* ».

Le contenu du support n'est pas DU TOUT intéressant. Il n'est plus question de parler de lecture avec des jeunes « connectés » tout le temps au virtuel

La 2^e raison c'est qu'on nous a appris à l'ENS qu'une séance de compréhension de l'oral doit avoir comme support un document AUTHENTIQUE. Et, une lecture d'un texte de la part d'un enseignant ne relève pas du tout de l'authenticité de l'acte communicatif qui se déroule dans un contexte social bien déterminé. L'on y trouve des interlocuteurs qui échangent la parole de façon « naturelle » et l'on essaie de comprendre ce qui se dit dans cet échange.

Pour conclure, ce journal de bord décrit l'état d'âme et le ressenti d'un stagiaire bien préparé pour l'expérience du terrain. Il reflète ainsi le développement de son identité professionnelle en tant que futur enseignant qui a acquis une certaine expérience pour assumer sa mission.