



HAL
open science

Le positionnement du jeune enseignant : comment agir pour construire des pratiques de classe qui mettent les élèves au centre des apprentissages

Stefania Norato

► To cite this version:

Stefania Norato. Le positionnement du jeune enseignant : comment agir pour construire des pratiques de classe qui mettent les élèves au centre des apprentissages. Education. 2018. dumas-01945360

HAL Id: dumas-01945360

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945360>

Submitted on 10 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours ITALIEN

2^{ème} année

LE POSITIONNEMENT DU JEUNE ENSEIGNANT

*Comment agir pour construire des pratiques de classe qui
mettent les élèves au centre des apprentissages?*

Mots Clefs : positionnement – postures – gestes professionnels – pratiques

Présenté par :

Stefania NORATO

Encadré par :

Mme Arianna SCICUTELLA

Sommaire

Introduction	1
1 – Le positionnement du jeune enseignant	3
1.1 – La posture : une définition	3
1.2 – Les différentes postures: le cadre théorique	3
1.3 – Ma posture: ressentis, analyse et réflexions	5
2. Influence des postures adoptées par l’enseignant sur les dynamiques de classe	10
2.1 Les gestes professionnels: une définition.....	10
2.2 Mes « micro-gestes » professionnels : une analyse	11
2.2.1 « La posture gestuée »	11
2.2.2 La voix.....	12
2.2.3 L’usage du mot	13
2.2.4 Le regard.....	14
2.2.5 Le positionnement stratégique dans son placement et ses déplacements..	15
3. Les actions possibles : des pratiques pour mettre les élèves au centre des apprentissages	16
3.1 La place des élèves selon les postures de l’enseignant	16
3.1.1 Les postures des élèves : une définition	16
3.1.2 Une analyse des dynamiques dans mes cours.	18
3.2 Mes pratiques : analyse et réflexion.....	19
3.3 Des pratiques à mettre en place : pistes pour évoluer.....	22
Conclusion.....	25
Bibliographie	27
Annexes	28

Introduction

La réflexion sur le positionnement de l'enseignant est une question ouverte, qui accompagne la vie professionnelle de tout enseignant, mais qui est particulièrement centrale dans l'expérience des enseignants stagiaires. La manière de se positionner dans l'espace physique - dans la classe, au tableau, face aux élèves - mais aussi dans l'espace métaphorique de la construction des savoirs et de la gestion de classe est en effet au cœur de ce métier. Elle influence fortement la manière dont l'enseignant est perçu par les apprenants mais aussi sa façon de structurer les enseignements et ses pratiques pédagogiques, voire la place qu'il destine aux élèves dans le processus d'apprentissage. Il s'agit donc d'un questionnement qui, en partant d'aspects pratiques – comme les gestes, la voix, le regard ou encore les déplacements – finit par investir des aspects d'ordre plus généraux, comme la place donnée aux élèves dans la construction des savoirs, ce qui finit par structurer la posture des élèves dans la classe, leur attitude et leur rôle dans les apprentissages. S'interroger sur son propre positionnement offre donc la possibilité de réfléchir également sur ses pratiques pédagogiques, dans un processus visant à prendre conscience de ses points forts et faibles, pour pouvoir évoluer vers des formes d'enseignements plus efficaces pour les élèves.

Dès mes débuts dans le métier en tant qu'enseignant stagiaire, j'ai été amenée à m'interroger sur ces thèmes, dans un souci de construire et améliorer mes pratiques quotidiennes. Notamment, lors des visites d'observations de mes cours, j'ai été confrontée à des retours sur mes pratiques qui m'ont aidée à me questionner et m'ont fait ressentir le besoin de dédier à ces réflexions un espace important pendant cette année de stage. C'est pour ces raisons que j'ai choisi le positionnement du jeune enseignant comme sujet de mon mémoire professionnel, en développant ma réflexion autour de la suivante problématique : *Le positionnement du jeune enseignant : comment agir pour construire des pratiques de classe qui mettent les élèves au centre des apprentissages ?*

Dans un premier temps, j'aborderai le thème du positionnement du jeune enseignant, en faisant référence aux travaux théoriques visant à modéliser les différentes postures des enseignants. Cela me donnera l'occasion de faire le lien avec mon propre positionnement, que j'essaierai d'analyser selon ce schéma interprétatif. Je donnerai ainsi un espace à ma réflexion personnelle sur mes différentes postures grâce à mes ressentis, aux retours sur mes pratiques faits par mes tuteurs lors des observations en classe et à l'analyse des séances enregistrées en classe.

Dans un deuxième temps, j'explorerai l'influence des postures adoptées par l'enseignant sur les dynamiques de classe. J'analyserai les gestes professionnels qui contribuent à façonner les dynamiques du cours, en me concentrant en particulier sur la

« posture gestuée », la voix, l'usage du mot, le regard et enfin le positionnement stratégique dans la classe. La grille de lecture théorique sera toujours mise au service de l'analyse de mes pratiques, en questionnant mes comportements en classe à la lumière des apports théoriques.

Enfin, je m'interrogerai sur les actions que je peux mettre en place dans mes cours pour mettre les élèves au centre des apprentissages. En partant de l'analyse des différentes postures des élèves dans mes cours, je discuterai de quelques pratiques qui favorisent l'échange direct entre élèves, en réduisant le rôle et la place de l'enseignant, et en donnant des retours sur mes pratiques dans mes classes et sur des pistes encore à exploiter dans le futur. Je terminerai par questionner la notion de réflexivité, c'est-à-dire l'analyse de ses propres pratiques, qui pourrait être un outil pour améliorer mon positionnement en classe et progresser comme enseignant.

Ce mémoire est pensé comme un dialogue entre la littérature spécialisée en pédagogie et mes expériences et mes ressentis en tant qu'enseignante stagiaire. J'essayerai d'analyser mes pratiques à la lumière des réflexions tirées des lectures et des apports théoriques des formations de stage. Afin d'aller au-delà de mes ressentis et des retours extérieurs, je me baserai aussi sur l'analyse des enregistrements de trois séances réalisés au début du mois de mars avec mes classes de 5^{ème} et de 4^{ème} du Collège C. S. de Paris.

1 – Le positionnement du jeune enseignant

1.1 – La posture : une définition

Evoqué aussi bien pour définir les actions et les attitudes des enseignants que celles des élèves, le concept de « posture » demande à être précisé. D'après Bucheton et Soulé (2009), « une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée »¹. La posture se caractérise donc en premier lieu comme une modalité de fonctionnement, à la fois action et réaction, une stratégie opérative mise en place par le sujet en fonction de ses convictions (« penser ») et de ses objectifs déclarés (« dire »), qui structurent ses actions (« faire ») dans un contexte donné. Selon les deux chercheurs, la complexité de ce concept réside dans le fait que la posture est à la fois « relative à la tâche » – la situation d'enseignement – et « construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet ». Histoire qui, dans mon cas comme dans celui de nombreux stagiaires, est marquée par le fait d'être novice dans l'enseignement en milieu scolaire. Malgré les possibles expériences passées, tout stagiaire se trouve confronté à de nombreuses nouveautés ; un nouveau contexte, un nouveau rôle auquel il faut s'adapter rapidement. Après le temps de préparation du concours, la joie et la satisfaction d'avoir été reçu, les débuts dans le métier constituent une rupture, voire un saut dans le vide pour certains. Cette sensation de manque de maîtrise, qui peut par moment s'exprimer en forme d'appréhension vis-à-vis du métier et des élèves, structure l'action de jeunes enseignants, en influençant fortement leurs pratiques quotidiennes.

1.2 – Les différentes postures: le cadre théorique

La posture n'est pas, comme nous venons de l'évoquer, quelque chose de définitivement figée. Une posture peut évoluer au cours du temps grâce à l'expérience, elle est le fruit de la pratique ainsi que de la réflexion personnelle qui pousse un enseignant à expérimenter, à chercher sa façon personnelle de s'approprier le rôle, et sa place dans l'institution. Voire, comme le rappellent toujours Bucheton et Soulé, « les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent »². L'enseignant peut donc modifier sa posture au sein de la même séance, selon les activités proposées ou encore la

¹ Bucheton D. & Soulé Y. (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | Octobre 2009, p.38. Toutes les citations qui suivent sont tirées de la même œuvre.

réaction des élèves. Afin de fournir des modèles utiles dans l'analyse des pratiques de classe des enseignants, plusieurs postures possibles sont identifiées:

- Une « **posture de contrôle** », visant à cadrer au maximum les situations d'apprentissages et les actions des apprenants. L'enseignant se place en «tour de contrôle » : il est au centre de la séance et pilote le déroulement de la séance de manière très forte tant du point de vue de contenu que des relations d'apprentissage. L'enseignant se place en fait comme médiateur de toute interaction entre les élèves: tout échange passe par lui, comme dans un besoin de réaffirmer constamment son pouvoir à l'intérieur de la classe. Dans une telle posture, il y a peu de place pour l'individualisation et la différenciation. Le groupe est traité comme une unité, que l'enseignant cherche à « faire avancer [...] en synchronie ».
- Une « **posture de contre-étayage** », définie comme une « variante » encore plus centralisatrice de la posture de contrôle. L'enseignant est tellement centré sur la gestion de sa classe et sur l'avancement du programme, qu'il finit par oublier le vrai objectif de son action : l'apprentissage des élèves. Ainsi, « pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève ». La place laissée aux élèves est alors très exigüe : dans le meilleur des cas leur rôle est passif, de simple réception et reproduction des modèles données par l'enseignant.
- Une « **posture d'accompagnement** » dans laquelle, comme le mot l'évoque, l'enseignant n'est pas dans la volonté de diriger mais plutôt d'accompagner les élèves dans l'apprentissage. L'aide du professeur est définie comme « ponctuelle » – en raison d'un besoin observé chez l'élève et non comme pratique systématique et indifférenciée. Elle est apportée « de manière latérale » et varie selon les difficultés ressenties par les élèves dans une tâche donnée ou encore selon la complexité et l'« avancée » de la même tâche. Cette posture donne donc espace à la différenciation et demande à l'enseignant de savoir s'écarter, de faire un pas de côté pour pouvoir à la fois observer son public et lui laisser un place active dans l'appropriation des savoirs. Du point de vue physique et métaphorique, l'enseignant quitte sa position centrale, face aux élèves, pour une position latérale, à la fois présent et en retrait. À la parole de l'enseignant se substitue celle des apprenants, qui peuvent se questionner et réfléchir ensemble sur le contenu, les stratégies et les outils nécessaires.
- Une « **posture d'enseignement** », qui correspond grosso modo à l'enseignement magistral : « l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration ». Même si « ses apports sont ponctuels et destinés à

des moments spécifiques », l'enseignant fait « ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul ». L'espace pour l'expérimentation, pour le tâtonnement et la formulation des hypothèses de la part des élèves semble alors être ici très réduit au profit d'une transmission des savoirs claire et univoque dans laquelle « la place du métalangage est forte ».

- une « **posture de lâcher-prise** » : l'enseignement est suffisamment sûr de lui et de sa gestion de la classe pour qu'il soit dans une démarche de responsabilisation des élèves, qui sont donc invités à « expérimenter les chemins qu'ils choisissent ». Il s'agit d'une posture qui fait confiance aux élèves, s'appuie sur leur coopération et renforce l'investissement. Les tâches données sont simples et peuvent aisément être résolues en autonomie. À différence de la posture d'enseignement, « les savoirs sont instrumentaux » vis-à-vis des tâches effectuées par les élèves et « ne sont pas verbalisés ».
- une « **posture dite du « magicien** », dans laquelle l'enseignant met en avant son charisme et sa personnalité pour captiver l'attention des élèves « par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants ». L'enseignant théâtralise son cours afin de conquérir son public et pouvoir compter ensuite sur son adhésion. La structuration des savoirs semble ici passer en deuxième plan : « le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner ».

Six postures, donc, qui peuvent être adoptées par les enseignants à différents moments, de façon plus ponctuelle - comme en particulier, dans le cas de la posture du « magicien » - ou systématique et qui présentent des avantages et des inconvénients dont il faut tenir compte dans l'analyse de ses pratiques et l'anticipation de ses actions.

1.3 – Ma posture: ressentis, analyse et réflexions

La première fois que j'ai entendu parler de ces différentes postures c'était lors d'une formation en gestion de classe, un enseignement dispensé aux professeurs stagiaires dans le cadre du tronc commun de formation, à laquelle j'ai participé le 21 septembre 2017. Après avoir été familiarisés avec les différentes typologies de postures, les formateurs nous ont demandé de choisir la posture dans laquelle nous nous identifions le plus. Cette question m'a initialement mis mal à l'aise, parce que j'ai tout de suite remarqué que je ne pouvais pas m'identifier totalement dans les postures que je trouvais les plus intéressantes du point de vue pédagogique et qui reflètent le type d'enseignement dont je partage les principes éducatifs. Malheureusement je ne pouvais pas encore définir mes pratiques comme relevant d'une posture d'accompagnement voire de lâcher-prise. Comme la plupart des autres

stagiaires, malgré mes convictions pédagogiques, j'étais dans la gêne de me « revoir » et donc de devoir m'« identifier » malgré moi dans une posture de contrôle, avec quelques élans de « magicien » et, surtout, avec la crainte de dériver occasionnellement dans des pratiques de « contre-étayage ». Malgré le fait que nos formateurs nous aient rassurés sur le fait que c'était normal en début de carrière – lorsqu'on est justement encore en train de chercher « nos marques » - de se retrouver souvent dans une posture de contrôle, la prise de conscience a été assez dure. Ce ressenti était d'autant plus important qu'à travers les retours faits par mes anciens étudiants des cours pour adultes que je dispensais avant, je me voyais plutôt comme une professeur dynamique et communicative, qui basait ses cours sur des pratiques d'échange et d'interaction, d'horizontalité. Bien qu'ayant conscience des grandes différences entre la formation des adultes et l'enseignement en milieu scolaire, j'espérais pouvoir mettre « automatiquement » en pratique mon expérience, comme s'il s'agissait désormais de pratiques innées. Mais me voilà confrontée avec une réalité bien différente.

C'était justement lors de la première visite-conseil³ de Mme S., ma formatrice tutrice de l'ESPE, que j'ai été confrontée à des observations sur ma posture visant à me faire réfléchir sur mon positionnement. Malgré des remarques générales plutôt positives sur ma gestion de classe, j'ai été exhortée à « veiller à laisser plus de place aux élèves⁴ ». Dans un souci de bien cadrer la séance et d'organiser l'avancée des activités proposées, je tendais – et dans une certaine mesure, je tends encore - à vouloir trop gérer, en ne laissant pas assez d'autonomie aux élèves. Pour fournir un modèle, des exemples, pour « guider » les élèves, je finissais par être toujours au centre de la séance, même pour des activités dans lesquelles j'aurais pu mettre directement les élèves face à la tâche demandée, en sollicitant une attitude plus active dans la construction de l'activité. C'était le cas, par exemple, d'une activité d'expression orale en interaction dans laquelle un élève devait choisir un des quatre personnages étudié en classe et les autres élèves devaient poser des questions pour deviner son identité. Au lieu de faire passer par moi l'explication de l'activité, j'aurais dû directement mettre en activité les élèves en faisant recours aux élèves italophones de la classe ou à un élève « secrétaire ». Même si l'interaction entre les élèves était mon objectif final, je pensais implicitement qu'il était nécessaire de passer ma médiation pour l'atteindre. Cela peut aussi expliquer en partie mon hésitation initiale à mettre en place la figure du « secrétaire » de la séance, instance de délégation par excellence. Après avoir réfléchi, j'ai compris que cette peur de « lâcher prise » était - et est encore - sans doute liée à un manque d'assurance. Même si ce manque de confiance en moi n'était pas forcément visible en classe

³ La première visite conseil a eu lieu le 3 Octobre 2017 auprès de ma classe de 5^{ème} LV2

⁴ Rapport de ma première visite conseil du 3 Octobre 2017

dans ma posture générale⁵, ce besoin de se sentir rassurée par le contrôle finissait par structurer mes pratiques en termes d' « autocensure ». Par peur d'être confrontée à l'inconnu, je préférais ne pas trop expérimenter et continuer à « suivre les sentiers battus », en finissant *de facto* par ne pas faire confiance à l'intelligence et à la réactivité de mes élèves. Cette projection des émotions et des ressentis semble être très courant dans les pratiques des enseignants débutants qui, comme le soulignent Ria et Durand⁶ (2001), « agissent et décident quotidiennement en fonction de la tonalité émotionnelle de leur expérience en classe, c'est-à-dire en fonction de leurs sentiments de confort ou d'inconfort ». Même si le manque d'assurance est très courant et se justifie par le fait d'être débutant dans le métier, je trouve que le fait de se questionner sur l'origine de certains reflexes a été très important. Il m'a permis de mieux comprendre et de dévoiler l'influence de mes émotions sur mes propres pratiques. Savoir nommer ses inquiétudes, en apprenant à distinguer ce qui relève de la peur de se mettre en jeu de ceux qui sont des doutes légitimes sur des activités ou sur des dynamiques qui peuvent effectivement être inadaptés à nos classes, permet de trouver le bon esprit pour évoluer. Ainsi, j'ai remarqué qu'une fois cette « peur » identifiée, j'ai appris à la ramener à un élément normal et constitutif de mon statut d'enseignant stagiaire et à la surmonter, en suivant les conseils reçus en formation au profit de mes élèves, par exemple en introduisant la figure du secrétaire⁷.

Afin d'avoir un retour plus détaillé sur ma posture en classe, lors de la visite d'évaluation de M. L. du 13 mars 2018⁸, j'avais préparé une grille d'observation⁹ afin de repérer tous les éléments qui participent à construire mon positionnement. Un premier constat particulièrement intéressant et qui vient confirmer les définitions théoriques données auparavant, est que, au cours de la même séance, j'ai effectivement incarné plusieurs postures selon les tâches proposées. Le jeu et l'enchaînement entre ces différentes postures étaient, selon l'opinion de mon observateur, adaptés et bien maîtrisés. Ces dernières ont été pleinement qualifiées de « postures de professeur », ce qui suggère que, au cours de cette année de stage, j'ai su rentrer dans le « rôle » d'enseignant, en me construisant une identité professionnelle adaptée au métier. En général, en prenant en compte tous les retours qui m'ont été faits par mes différents tuteurs, il semblerait donc que je sois effectivement en train d'incarner ce que Duvillard appelle une « posture instituante », c'est-à-dire « marquée

⁵ Je me suis toujours sentie plutôt à l'aise en classe, face aux élèves, comme également observé par mes deux tutrices (ESPE et académique) lors de leurs visites. Dans mon cas, les incertitudes et le manque d'assurance ont plutôt tendance à émerger avant ou après la séance, dans la projection des activités ou des dynamiques à mettre en place.

⁶ Ria, L. & Durand, M. (2001) Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, <http://dse.revues.org/>, p.8

⁷ Je parlerai plus dans les détails du « secrétaire » de la séance dans le chapitre 3, dédié aux actions qui peuvent être mis en place pour mettre les élèves davantage au centre des processus d'apprentissage.

⁸ La séance évaluée était de la durée d'une heure et vingt minutes, avec une classe de 5ème LV2 de 21 élèves.

⁹ La grille proposée est présente dans l'Annexe

du sceau de l' « institutio », qui va chercher à se situer dans un ensemble de règles orientées vers une finalité institutionnelle, « in » « statuo » (Duvillard, 2016, p.26).

En particulier, pour revenir à mes différentes postures, d'après M. L., il était possible de reconduire mes pratiques à bien quatre des six différentes postures identifiées par Bucheton et Soulé. Selon mon évaluateur, lors de la séance observée, j'étais en position de contrôle seulement « quand il le fallait », avec des gestes de « magicien » pour captiver l'attention et aider la compréhension des élèves, avec l'effet de rendre plus claires et dynamiques mes interventions, mais sans que ces moments de théâtralisation monopolisent le cours au détriment des enseignements. Par moments, ma posture circulait entre l' « accompagnement » et le « lâcher-prise », ce dernier était remarquable surtout lors de l'activité d'expression orale en interaction réalisée par les élèves en binômes à la fin de la séance. J'ai été particulièrement contente de cette dernière observation, parce que lors de la visite précédente¹⁰, pendant une activité analogue, j'avais été trop « présente » en circulant entre les rangs pour m'assurer du travail des élèves. Je pense que cette différence peut s'expliquer aussi par rapport à mes ressentis: avec la classe de 5^{ème}, le climat de classe est plus détendu, je me sens plus à l'aise et je me rends compte que j'ai tendance à faire davantage confiance aux élèves. Dans l'ensemble, les élèves de 3^{ème} ne sont pas pour autant des élèves particulièrement compliqués, mais des conflits avec un élève à l'attitude perturbatrice m'ont peut-être portée à me crispier face à cette classe et à être dans une posture d'excessive vigilance, même quand cela ne se justifie pas. Cela confirme le rôle joué par les émotions dans la gestion de classe, au niveau conscient mais aussi inconscient, et qui est particulièrement fort chez les enseignants stagiaires (Ria & Durand, 2001). Le fait que la 5^{ème} soit une classe particulièrement agréable, souriante et volontaire, m'a sans aucun doute aidé depuis le début à me sentir bien en cours et à prendre du plaisir dans ce que je fais. Comme me l'ont fait remarquer mes tuteurs, cela est peut-être aussi un effet de mon attitude, qui a été définie « toujours souriante et dynamique »¹¹, et qui a fini par générer ce qu'en formation de gestion de classe nous avons appelé l'« effet miroir » entre professeur et élèves. Comme nous l'analyserons dans le chapitre suivant, une attitude positive est fondamentale non seulement dans l'aspect relationnel avec les élèves, mais aussi en ce qui concerne la qualité de l'enseignement. Ainsi, d'après Mme S., « grâce à [m]on positionnement et à [m]a bienveillance », j'ai « su mettre en classe un climat propice au travail ¹² ». Ces remarques sur mon attitude positive, que j'ai pu également constater en visionnant les enregistrements, m'ont particulièrement ravie, parce que je suis convaincue que le professeur joue un rôle fondamental dans la transmission de la passion pour la discipline enseignée et j'ai toujours

¹⁰ Deuxième visite conseil du 16 février 2018

¹¹ D'après le Bilan d'étape du tuteur académique, rédigé par Mme B. le 20 décembre 2017 et le Rapport de la deuxième visite de Mme S. du 16 février 2018

¹² Bilan d'étape du tuteur ESPE, rédigé par Mme S. le 20 janvier 2017.

voulu devenir ce genre d'enseignant. Consciente qu'un long chemin dans ce sens est encore à parcourir, il est encourageant de constater que mes premiers pas dans l'enseignement vont dans ce sens. Pour progresser, je pense que je devrais apprendre à mieux gérer ce dynamisme qui est en partie mon point fort. Je pense en effet que ma posture est parfois trop dynamique, excessivement dans l'action, et si cela a comme aspect positif une bonne interaction avec le groupe, de l'autre côté ne donne pas assez de « respiration » à mes séances. Des enregistrements, j'ai pu remarquer que souvent j'annonce aux élèves un temps de réflexion que je ne respecte pas : je devrais apprendre à être moins dans l'action et plus dans l'observation de mes élèves. Cela m'aiderait d'ailleurs à faire davantage attention aux postures qu'ils adoptent en réaction à mes pratiques.

Pour finir, une dernière observation plutôt rassurante qui m'a été faite par M. L. est qu'il n'a pas observé de comportements de type « contre-étayage » : il n'a pas trouvé que lors de la séance je ne me sois substituée aux élèves. Je les ai « laissés faire », en « les guidant » lorsque c'était nécessaire mais « sans ne jamais prendre leur place ». Toutefois, comme j'ai pu le remarquer à travers le visionnage des séances enregistrées, cette place a besoin d'être encore plus développée. En reVISIONnant mes cours, j'ai compris que j'avais besoin d'affiner les gestes qui composent mes pratiques, de les limer, en éliminant tous ceux qui ne sont pas strictement nécessaires, tout ce qui est redondant. A partir de ce qu'il y a de positif dans mon positionnement, il est donc nécessaire de questionner et de remettre en question certains automatismes. Ainsi, je pourrais diminuer mon temps de parole et ma « présence » dans le cours et ce gain d'espace et de temps pourrait être investi par les élèves. Le prochain chapitre sera justement dédié à une analyse plus approfondie de mes gestes professionnels, afin d'identifier les pratiques qui contribuent à mettre les élèves au centre des apprentissages – et qui sont donc à renforcer – et celles qui n'y contribuent pas – et qui sont par conséquent à proscrire.

2. Influence des postures adoptées par l'enseignant sur les dynamiques de classe

2.1 Les gestes professionnels: une définition

Avant d'analyser dans les détails les gestes professionnels qui caractérisent le métier d'enseignant, il est nécessaire de définir ce concept. Dans son œuvre *La Geste Formation*¹³, Alin souligne le lien entre « geste » et « mouvement », en retraçant l'étymologie du terme latin *gestus*, participe passé du verbe *gerere*, qui signifie à la fois « faire » et « se comporter ». Si « tout métier porte des gestes et des valeurs [...] qui participent et construisent une identité professionnelle » (Alin, 2010, p.46), s'approprier de ces gestes constitue un enjeu majeur pour les enseignants stagiaires. Clairement, il ne suffit pas de maîtriser la discipline enseignée et la didactique pour *devenir* professeur, il faut apprendre aussi à gérer tous ces codes qui participent à créer la posture spécifique de l'enseignant, qui vise non seulement à « faire apprendre » mais aussi à « éduquer » (Bucheton, 2013)¹⁴. Parmi les différents gestes professionnels¹⁵, j'ai décidé de me concentrer sur les gestes de «(se) mettre en scène¹⁶ » et « (s')observer¹⁷, en suivant le schéma d'analyse des pratiques proposé par Duvillard dans son œuvre au titre emblématique : *Ces gestes qui parlent*.¹⁸ Pour ce faire, j'ai prêté particulièrement attention à cinq « micro-gestes » fondamentaux du métier d'enseignant : la « posture gestuée », la «voix », l' « usage du mot », le « regard », et le « positionnement tactique ou stratégique dans son placement et ses déplacements¹⁹ » (Duvillard, 2016, p.13). Souvent négligés ou du moins sous-estimés, ces micro-gestes professionnels constituent en revanche un élément crucial, parce qu'ils déterminent la perception que les élèves se font de l'adulte dès les premiers moments de leur rencontre. La reconnaissance de l'autorité de l'enseignant passe, en fait, aussi par tout une « série d'actions, d'actes, de pratiques, de gestes techniques, de rituels » qui «mettent en place

¹³ Alin, C. (2010), *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan

¹⁴ Bucheton, D.(2013) *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?*, Support de la conférence « Penser l'aide au cœur des apprentissages », Saint Denis, 6 avril 2013

¹⁵ La classification des gestes professionnels varie d'un auteur à l'autre, par exemple Alin en identifie douze : *intervenir, apprendre,(s')organiser, transmettre, (se) prendre en main, (s')observer, (se) mettre en scène, (s')entraîner, (s')évaluer, (s')autoriser,(s')écouter et (s') adapter*. (Alin, C., 2010, p.56-58)

¹⁶ « Le travail d'organisation spatiale et temporelle de la classe, le dispositifs d'apprentissages et d'animation pédagogique. L'enjeu symbolique réside dans la mise en place d'une présence reconnue par les élèves. Il s'agit de la mise en jeu non-verbale, posturale, proxémique et vocale des interventions ayant pour objectifs les conditions optimales d'une attention et d'une écoute maximale de la part des élèves et/ou formés » (Alin, C., 2010, p.57)

¹⁷ « L'ensemble des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expérience, ainsi que les conditions de proxémie et de la posture à disposition de l'enseignant et/ou du formateur pour saisir le réel en cours, analyser à chaud le réel passé et anticiper le réel possible. L'enjeu symbolique est dans l'appréciation du regard professionnel, du toucher du maquignon capable, au final, de comprendre et interpréter l'activité du sujet apprenant. (ALIN, 2010, p.57)

¹⁸ Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*, Paris : ESF Editeur

¹⁹ En italique dans le texte original

explicitement et/ou implicitement le type de rapport et de contrôle réciproque qui va se jouer entre les acteurs.» (Alin, 2010, p.51). Si lors de la formation de prérentrée à l'ESPE nous avons débattu l'importance des premières impressions suscitées chez les élèves, cela ne rend malheureusement pas pour autant le travail plus facile²⁰. Une des difficultés principales réside dans le fait que nous n'avons pas conscience, non pas de l'importance des gestes, mais plutôt des gestes eux-mêmes dans les moments où nous les réalisons. D'ici naît la tendance à les considérer comme "naturels", "automatiques", presque des "reflexes involontaires", tant il est difficile s'en rendre compte. En plus, ces gestes semblent toujours "accompagner" une autre action et ne jamais faire l'objet précis d'une intention. Comme nous avons l'impression qu'il n'y a pas de volonté préméditée derrière ces actes, nous pourrions penser qu'ils « se réduisent [...] aux actions qui les manifestent ». Au contraire, comme met en garde Alin, le geste professionnel « n'est pas une simple action. Il est une action qui engage une partie du corps pour signifier. Il signifie. » (Alin, 2010, p.49). Le geste professionnel est donc vecteur d'un message et l'analyser ouvre non seulement l'espace de la réflexion, mais aussi celui de l'action, c'est-à-dire de ce que Duvillard appelle « introspection gestuée »: la « posture réflexive du sujet sur lui-même afin de contrôler mentalement le geste et/ou les micro-gestes professionnels qu'il produit » (Duvillard, 2016, p.14).

2.2 Mes « micro-gestes » professionnels : une analyse

2.2.1 « La posture gestuée »

Par ce terme, Duvillard désigne la posture générale qui résulte de la « mise en scène » du corps de l'enseignant. Plusieurs aspects contribuent à façonner cette « posture gestuée » comme l'aspect physique, la tenue vestimentaire, l'assise corporelle et l'utilisation des mains pour signifier des « gestes ». Dans mon cas, je pense que mon aspect et ma tenue sont plutôt neutres, perçus comme « standard » par les élèves, et qu'ils ne retiennent pas particulièrement leur attention. Comme déjà évoqué auparavant, ma posture semble plutôt « dynamique » et en mesure de « dégage[r] une énergie tonique qui se projette sur le devant de la scène » (Duvillard, 2016, p.73). Comme remarqué par M. L., les gestes de mes mains viennent souvent appuyer mes mots, comme dans les consignes « Osservate » ou « Ascoltate » ou encore pour mimer des mots et élucider ainsi du vocabulaire. D'après mon observateur, elles sont plutôt utilisées à bon escient : je produis « des gestes » avec mes mains, sans gesticuler. Elles se chargent ainsi de sens : elles signifient à la fois mes actions et celles que j'attends des élèves. Si mes mains tendent vers la classe quand je veux donner la parole aux élèves, comme pour dire « Maintenant c'est à vous » et inviter la classe au travail,

²⁰ Bien au contraire. Le fait d'être conscient de l'importance du premier contact avec la classe contribue énormément au stress du premier jour, en alimentant la sensation de « ne rien pouvoir rater ».

mes bras sont souvent croisés une fois cette phase de travail autonome lancée, comme pour signifier que je n'interviendrai pas. Effectivement, j'ai remarqué que le fait de me mettre physiquement en « position d'attente » m'aidait à « m'obliger » à ne pas intervenir dans le cours et à laisser aux élèves des moments d'autonomie. Les gestes peuvent aussi être vecteur d'autorité, comme par exemple quand je demande le silence ou je veux rappeler à l'ordre un élève en le rendant destinataire d'un geste précis. Comme le remarque Duvillard, un geste peut en effet être « discret mais efficace » en évitant la stigmatisation des élèves mais en même temps en faisant preuve d'autorité (Duvillard, 2016, p.83). Si je crois que, dans l'ensemble, mes gestes sont pertinents et efficaces, je pense aussi que ma posture pourrait gagner en efficacité si je substituais davantage les gestes aux mots au lieu de simplement les accompagner. Cela contribuerait à espacer mes interventions vocales et à rendre ma présence plus discrète.

2.2.2 La voix

De tous les gestes analysés, à mon avis la voix a la particularité de nous donner une fausse impression de familiarité. Nous « nous entendons » parler et pensons, à tort, de connaître le son et l'usage que nous faisons de notre voix²¹. La première remarque que ma tutrice académique m'a faite lors de sa première visite a été justement sur le timbre de ma voix. Mme B. m'a suggéré de faire attention à « bien poser ma voix », parce qu'elle avait tendance à « monter dans les aigus » et qu'elle risquait de devenir désagréable pour mes auditeurs. Sur le coup, j'ai été aussi étonnée que blessée : je n'avais jamais considéré ma voix comme aiguë. Sous son conseil, j'ai pourtant décidé de m'enregistrer en classe, lors d'un cours de 4^{ème}, une classe plutôt « animée », qui demandait beaucoup de cadrage au niveau de discipline. En me réécoutant, j'ai compris la justesse de sa remarque. Si, en général, l'emploi de ma voix était plutôt correct, lorsque j'essayais de capturer l'attention des élèves en augmentant de ton, ma voix faisait des brusques montées vers les aigus. Outre à être plutôt désagréable à entendre, cela n'avait pas du tout les effets espérés, voire finissait par exciter encore plus les élèves au lieu d'arrêter les bavardages. J'ai ensuite fait attention à cet aspect en classe et j'ai remarqué que, lorsque je faisais des pauses et j'essayais de recentrer ma voix, le résultat était plus efficace. Il s'agissait d'un ton que je pourrais qualifier de « puissant » sans pour autant être « fort » au niveau du ton et du volume, et qui prédisposait davantage les élèves à l'écoute. Après ce constat, j'ai essayé d'éviter autant que

²¹ Il nous suffit de nous écouter dans un enregistrement audio pour être très vite désillusionné. Chaque fois, nous avons une impression de dépaysement et une réaction de refus. Notre voix nous semble très différente de notre perception et, la plus part du temps, nous ne l'aimons pas. Jusqu'à avant de commencer mon stage, je pensais que c'était juste une question de « son » de la voix, mais cette année j'ai compris que les différentes perceptions concernent également d'autres facteurs, comme le timbre.

possible d'élever la voix, en préférant d'autres moyens d'attirer l'attention des élèves, comme par exemple battre les mains une fois.

Comme je l'ai pu le remarquer également en classe, un autre facteur important dans le calibrage de la voix est constitué par la respiration. J'ai en fait constaté que commencer à parler après une respiration et non dans l'élan du discours peut m'aider à contrôler les aigus. Cela permet en même temps de jouer avec le rythme de mon discours, en créant des pauses qui produisent un effet de suspense. De la même façon, l'intonation et le débit de parole sont des aspects d'une importance capitale dans la gestion de la classe. Si d'un part le fait d'avoir un ton enthousiaste permet de captiver l'attention des élèves et de les motiver, d'autre part savoir poser sa voix, prendre le temps de bien articuler les mots, en les espaçant et en les pointillant des pauses constructrices de sens, permet de souligner l'importance du discours prononcé, en lui donnant une tonalité solennelle qui est perçue par les élèves et qui peut vraiment faire la différence. Au fur et mesure de l'année, j'ai l'impression de réussir de plus en plus à jouer sur ces différentes utilisations de ma voix mais, malgré ces remarques et quelques progrès constatés depuis le début de l'année, je pense que cet instrument reste encore un point faible dans mes pratiques, un outil professionnel à améliorer²².

2.2.3 L'usage du mot

Les remarques qui ont suivi les visites d'observation ont pointé comme cet aspect constituait un enjeu particulièrement important pour ma posture. En effet, on m'a fait remarquer que j'avais tendance à trop parler en cours, en ne laissant pas assez de place aux élèves. L'usage du mot est donc, dans mon cas, un outil encore à perfectionner, à limer, en le rendant plus « concentré » et donc plus efficace. Au-delà des tics de langage (« *okay* », « *mmh* », « *allora* ») à éliminer, mes consignes ne sont souvent pas assez concises, par exemple quand il m'arrive d'utiliser « *Fate delle frasi per descrivere* » au lieu d'un simple et efficace « *Descrivete* », « *Fai delle domande* » au lieu de « *Domanda* ». J'ai aussi remarqué que j'ai tendance à répéter plusieurs fois la même consigne aux élèves lorsque je circule dans les rangs. Si le fait de reformuler les consignes et d'en vérifier la bonne compréhension de la part des élèves est un réflexe positif, cela contribue à « remplir » la séance par ma voix et par ma présence. Par ailleurs, si je remarque ce besoin, cela est sans doute parce que les consignes n'ont pas été suffisamment claires ou explicitées. Je devrais être plus vigilante à inclure cette phase dans le moment générale d'explication des consignes, en faisant reformuler par les élèves la tâche à accomplir. Ainsi, ils auraient un rôle plus actif dans la construction de l'activité et pourraient également gagner en autonomie lors du travail

²² J'ai trouvé particulièrement dommage que nous n'avons pas eu la possibilité de suivre un stage sur l'utilisation de la voix dans le cadre de la formation du tronc commun, Cela aurait été très intéressant et utile. Je tenterai de participer à une formation de ce type dans le futur proche, parce que je pense que c'est vraiment un aspect de ma pratique qui demande à être amélioré en tout urgence.

individuel ou en binôme. Une autre attention que je devrais adopter est celle de chuchoter lorsque j'interagis avec un élève ou avec un binôme. Cela contribuerait à rendre moins bruyant le temps de travail et donnerait aux élèves le message du respect du silence. La gestion de ce dernier est, en effet, un aspect-clé de ma posture, que j'ai besoin d'améliorer. Des enregistrements et de la réflexion qui a suivi ma deuxième visite conseil, j'ai pu observer comme souvent je parle pour « remplir un vide » : au lieu de considérer le silence comme une ressource, un allié précieux, je le traite inconsciemment comme un « ennemi », que je cherche donc à combattre. Cela dérive sans doute d'un manque d'assurance : face au silence de la classe devant une question, par exemple, je me remets tout de suite en question, en me sentant obligée de la reformuler immédiatement et en finissant par ajouter d'autres questions au lieu de donner le temps aux élèves de réfléchir à leur réponse. Ainsi, cet usage du mot erroné est le reflet de cette « posture de contrôle » que nous avons analysé dans le premier chapitre. Le temps que je donne aux élèves constitue évidemment un élément d'incertitude que je ne peux pas maîtriser et c'est sans doute pour cela, que le silence peut parfois me sembler aussi « lourd ». Comme je l'analyserai dans le chapitre suivant, le silence est un élément-clé dans la construction d'une posture de réflexivité chez les élèves, c'est la condition qui permet de se concentrer et de revenir sur le sens des apprentissages. C'est pour cela que je dois apprendre non seulement à l'accepter, mais aussi à le considérer comme un précieux allié.

2.2.4 Le regard

Le regard est un micro-geste professionnel particulièrement important parce qu'il nous permet de créer d'abord le contact, puis la relation et l'échange, à la fois avec la classe entière et avec chaque élève dans sa singularité. Dans ce sens, la distinction faite par Duvillard entre un « regard global » mais capable de cibler «chaque élève reconnu individuellement » et un « regard en direction de tous » est très éclairant. Si le premier type de regard « crée de la confiance, induit la participation, motive le groupe » et reconnaît à chaque sujet « égale dignité », un regard indifférencié – à la fois envers tous et personne – est déshumanisant et cause un « déficit de motivation des élèves » (Duvillard, 2016, p.112). En étant le signe vecteur de la reconnaissance et de l'échange, le regard est fondamentale non seulement pour les élèves, mais aussi pour nous les enseignants. Non seulement parce qu'il permet de vérifier l'adhésion des élèves, leur compréhension ou leur participation, mais aussi parce que c'est le marque primaire du respect envers l'autre, de la reconnaissance de cette « humanité », de cette relation éducative qu'on construit avec notre action pédagogique. C'est pour cela, qu'il est intolérable de parler à une classe qui ne nous regarde pas, qui ne nous reconnaît pas en tant qu'enseignant et en tant que personne. C'est pour cela, qu'il est

d'autant plus important d'exiger ce regard avant tout et, de la même manière, de l'accorder aux élèves avant tout.

Lors de la visite d'évaluation, M. L. a défini mon regard « intense ». A son avis, il s'agit d'un regard qui vise toujours les élèves et qui est accompagné par des gestes qui contribuent à créer du sens. C'est un regard en mouvement, qui cherche celui des élèves et qui change selon les circonstances. C'était particulièrement intéressant d'entendre comme, par exemple, j'ai tendance inconsciemment à écarquiller les yeux quand je propose une activité de découverte, comme pour montrer l'émerveillement et susciter l'intérêt des élèves. Ou comme je suis capable d'avoir aussi un regard sévère, pour rappeler à l'ordre et au silence. Lorsque j'invite les élèves à s'interroger sur des faits de langue, en revanche, je fronce les sourcils, d'un regard interrogatif. Un point sur lequel il faut encore que je travaille est sans doute la vigilance à avoir un regard vraiment inclusif, qui aille « chercher » aussi les élèves moins actifs et volontaires de la classe, afin de les inclure davantage et stimuler leur participation. Par moment, mon regard peut être soit trop général – lorsque je suis trop concentrée sur le contenu de la leçon – soit pas assez inclusif envers les élèves qui ne sollicitent pas constamment mon attention.

2.2.5 Le positionnement stratégique dans son placement et ses déplacements

Parmi tous les gestes professionnels, je pense que le positionnement physique dans l'espace de la classe est l'un des points forts de ma posture. Je me sens à l'aise dans la classe et, en m'observant, j'ai remarqué que cette assurance est visible dans mes déplacements. J'ai une posture tonique, mes épaules sont droites, mon pas est plutôt déterminé : je donne l'impression de savoir pourquoi je me déplace dans la salle. Dans les séances que j'ai enregistrées, je change assez souvent de position selon les activités que je propose aux élèves. Par exemple, quand les élèves sont au tableau, je me mets au fond de la classe. Cela indique aux élèves que « c'est à eux » maintenant et que mon intervention n'arrivera qu'à la fin de leur activité. C'est donc une manière de me « mettre de côté », en laissant la « scène » aux élèves. Le fait de me positionner au fond de la salle oblige en même temps les élèves à parler à voix haute et à regarder la classe, ce qui n'est pas toujours évident pour eux. Cela est particulièrement utile aussi pour « m'obliger » à respecter cet espace d'autonomie des élèves, en limitant mes instincts d'intervenir. Un autre déplacement que je fais assez souvent est de circuler entre les rangs pour fournir un aide ponctuelle ou pour m'assurer que le travail soit fait. Le fait de circuler est particulièrement efficace aussi pour calmer les bavardages et permet d'assurer une gestion de la classe sans devoir passer par la verbalisation. S'il est vrai que je suis dans cet effort de déplacement, en revanche, on m'a fait remarquer - et j'ai pu m'en rendre compte en particulier dans la première séance enregistrée - , que j'ai tendance à

me déplacer toujours selon les mêmes axes. En ce faisant, je finis par exclure de mon passage toute une partie des rangées. Même si cela est dû en grosse partie à la configuration de la classe, qui est assez petite et dans laquelle certains déplacements peuvent être moins « évidents » que d'autres, il faut que je sois particulièrement vigilante sur cet aspect. Cette manière de circuler risque en effet d'être source d'inégalité, en donnant l'impression à certains élèves d'être moins inclus dans l'espace physique et symbolique de la classe. Un autre aspect auquel je dois faire attention quand je circule entre les rangs est de veiller à respecter l'autonomie des élèves et à ne pas mettre mes déplacements dans la salle au service de ma tendance au contrôle, comme Mme S. me l'a fait remarquer après la deuxième visite conseil. Par exemple, lors des expressions orales en interaction, je devrais me mettre davantage sur le coté, une position qui me permettrait d'observer le travail des élèves sans me mettre « sur leurs dos ».

3. Les actions possibles : des pratiques pour mettre les élèves au centre des apprentissages

3.1 La place des élèves selon les postures de l'enseignant

3.1.1 Les postures des élèves : une définition

Les micro-gestes que nous avons analysés dans le chapitre précédent ne se limitent pas à façonner les gestes professionnels qui contribuent à créer la posture enseignante, mais ont aussi un grand impact sur les apprenants. Comme nous l'avons dit, ces gestes *signifient*, véhiculent un message, qui est reçu et élaboré par les élèves de façon différente selon la façon dont il est communiqué. Postures de l'enseignant et postures des apprenants sont donc dans un jeu d'interactions et d'influence mutuelle. Au cours de ce paragraphe, je tenterai d'analyser cette dynamique dans mes cours, en faisant référence aux six postures basiques qui, d'après toujours Bucheton et Soulé (2009, p.39), traduisent l' « engagement des élèves dans les tâches ».

Il s'agit des postures dites :

- « **première** », une posture qui 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 » ;

- « **scolaire** » qui dénote l'attitude de l'élève qui est dans son rôle d'élève, qui s'efforce de « se caler dans les attentes » de l'enseignant, parfois en arrivant à y donner presque plus d'importance qu'au contenu, au sens de l'apprentissage ;
- « **ludique-créative** », qui « traduit la tentation toujours latente » de « détourner la tâche » ou de la réinventer « à son gré », en l'adaptant aux intérêts personnels et, parfois, en minimisant les efforts fournis ;
- « **réflexive** » 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 ». Il s'agit de la posture idéale pour l'apprentissage et qui permet une véritable construction des savoirs et une acquisition des compétences;
- « **dogmatique** » : une posture qui, sans être complètement de refus, « manifeste une non-curiosité affirmée » sur la base du « je sais déjà », on « me l'a déjà dit.. ». Elle représente un défi non totalement assumé envers l'autorité de l'enseignant, à laquelle l'élève privilégie d'autres sources, comme d'anciens enseignants ;
- « **de refus** », qui peut décliner selon différents axes « refus de faire », « refus d'apprendre », « refus de se conformer » au rôle d'élève et aux règles de la classe.²³

Comme dans le cas des postures des enseignants, les élèves aussi peuvent changer de postures selon la tâche proposée et selon leur vécu, ou encore selon la perception de la difficulté de l'activité ou de l'intérêt ressenti envers le thème. Des recherches²⁴ montrent que les élèves les plus performants sont ceux qui arrivent aisément à jouer avec les différentes postures de travail, en sachant s'adapter aux différentes situations d'apprentissage. Je considère très important de garder à l'esprit ce jeu de postures de la part des élèves, ce dynamisme qui caractérise toute interaction humaine, pour éviter d'adopter une attitude de jugement envers les élèves et de tirer des conclusions hâtives sur eux. Face à un élève en posture systématique de « refus » ou « dogmatique », il faut savoir résister à la tentation facile des « de toute manière, cet élève, il est comme ça.. », « de toute manière, rien ne le motive », qui viennent tout naturellement à l'esprit et qu'on entend souvent en salle des professeurs. Cela risque de mettre en place des mécanismes de renonciation chez les enseignants et de ne pas donner la possibilité aux élèves d'évoluer et d'exploiter leurs potentiels dans d'autres activités. C'est justement sur ce « de toute manière » que je trouve important de travailler : expérimenter pour comprendre quelle autre « manière » encore

²³ Comme le remarquent les deux chercheurs, cette attitude négative est « toujours un indicateur à prendre très au sérieux » parce qu'elle « renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. » (Bucheton, D. & Soulé, Y. 2009, p.39)

²⁴ Voir le Dossier de synthèse de la Conférence Consensus « Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves, organisée par le CNET, l'IFÉ et l'ENS de Lyon, Mars 2017 et Bucheton D. & Soulé, Y.(2009), p.39

inexploitée pourrait mettre davantage les élèves dans une posture active, de travail et de confiance face aux apprentissages.

3.1.2 Une analyse des dynamiques dans mes cours.

Comme cela a été noté par mes tutrices et formateurs, généralement la plupart des élèves ont dans mes cours une attitude active et positive. Ils sont volontaires et « jouent le jeu », en rentrant dans les tâches proposées avec un degré d'enthousiasme qui varie en fonction des classes et de l'âge, mais qui, dans l'ensemble, est plutôt satisfaisant. Les cas d'élèves en posture dominante « dogmatique » ou « de refus » sont plutôt rares et, même dans ce cas, j'ai l'impression de réussir par moments à « forcer l'écrin » et à obtenir une réelle adhésion de ces élèves. Ils restent cependant des épisodes isolés et qui ne s'inscrivent jamais trop dans la durée, mais ils sont révélateurs d'une marge de progression réelle.

Les retours sur mes séances ont pointé le fait que généralement mes élèves se mettent au travail et accomplissent les tâches demandées selon les attentes, même les activités avec plus de marge d'autonomie, comme les expressions orales en interaction. Ils s'efforcent d'interagir en italien et, pour la plupart, ne prennent pas ces tâches comme prétexte pour adopter une posture excessivement « ludique-créative », en détournant – ou pire boycottant – les activités proposées. Cela est dû peut-être en partie au fait que je circule entre les rangs et j'essaie d'être vigilante envers les élèves qui pourraient adopter ce type de posture, voire celle de « refus » ou « dogmatique ». Ceci étant dit, maintenant que certaines habitudes de travail ont été prises, je devrais m'efforcer de diminuer ce contrôle, en faisant ouvertement de ce choix un gage de confiance envers les élèves. Cette explicitation de la confiance pourrait donner la possibilité aux élèves moins impliqués de sortir de leur posture, en évoluant vers d'autres attitudes plus positives. Cela ne signifie pas forcément adopter une posture excessivement « scolaire », que je considère comme une posture insidieuse. Je pense en fait qu'elle devrait se limiter à une phase initiale, car elle peut favoriser l'adhésion des élèves mais elle ne devrait jamais prendre le dessus sur les apprentissages. La posture « scolaire » devrait être dépassée à fur et mesure qu'on avance dans la tâche et dans les apprentissages, en encourageant la curiosité et la réflexion critique des élèves.

Identifier les postures adoptées par les élèves est sans doute plus complexe que de repérer ses propres postures, à la fois à cause du nombre d'élèves et de l'hétérogénéité des situations. De plus, même en utilisant les enregistrements des séances, certaines postures comme celle de « réflexivité » sont plus difficiles à saisir, parce qu'elles font référence à un travail de questionnement individuel et de réflexion qui sont plus délicats à observer. En général, je pense qu'en raison de ma tendance à être parfois trop dans l'action et à ne pas laisser assez de temps de réflexion, souvent mes élèves sont dans une posture « première ».

Ils se lancent dans la tâche avec enthousiasme, sans trop y réfléchir. Comme moi – et aussi sans doute à cause de moi - ils sont eux aussi excessivement dans l'action. Leur relation aux objets du savoir est ainsi immédiate, directe, mais elle risque aussi d'être superficielle si elle ne pas étayée d'un temps de réflexion. Les moments dans lesquels cette « posture de réflexivité » est plus évidente restent ceux liée à la réflexion sur la langue, aux nouveaux points de grammaire ou aux faits de langue abordés dans les séances. Cela est dû aussi à la méthodologie utilisée, qui demande aux élèves de se questionner, d'émettre des hypothèses sur les nouvelles règles, en encourageant ainsi la déduction et non la simple transmission verticale des savoirs. Bien que j'essaye d'encourager les élèves à se poser des questions dans d'autres phases de la séance, par exemple dans la phase d'introduction de la compréhension de l'oral et de l'écrit, quand je demande d'analyser les images et le paratexte et d'émettre des hypothèses pour faciliter la compréhension, cela n'est pas suffisant. Il faut que je mette en place des modalités de travail qui encouragent davantage cette posture « réflexive ». Comme le suggèrent Bucheton et Soulé (2009, p.41), cela pourrait être fait en limitant ma tendance à adopter une « posture de contrôle » et en mettant en place davantage une posture « d'accompagnement ». Comme on l'analysera dans les paragraphes suivants, l'organisation des temps de travail et la gestion du « silence » en classe jouent dans cela un rôle essentiel, en constituant des éléments que je dois apprendre à mieux maîtriser.

3.2 Mes pratiques : analyse et réflexion

De la tentative d'analyse du jeu entre ma posture et celle des apprenants effectuée auparavant, ressort clairement le besoin d'agir sur mon positionnement pour construire des pratiques de classe qui mettent davantage les élèves au centre des apprentissages. Au cours de ce paragraphe, je passerai en revue quelques pratiques que j'ai mises en place en classe pour tenter de « lâcher prise ».

L'une des pratiques qui s'est révélée plus efficace a été l'introduction de la figure de secrétaire, sous conseil de ma tutrice ESPE Mme S.. J'ai déjà évoqué mes craintes initiales par rapport à cette pratique, qui se sont avérées totalement infondées, surtout dans la classe où je m'inquiétais le plus, la 4^{ème}. Au contraire, ce dispositif s'est démontré particulièrement utile dans cette même classe, qui en début d'année était particulièrement agitée et qui demandait un effort constant de recadrage au niveau des bavardages et de l'attention. Le fait de déléguer permet en premier lieu aux élèves d'être plus actifs, à travers de rituels très vite intégrés au déroulement des séances (écrire la date au tableau, faire l'appel, noter la trace écrite au tableau, donner la parole, demander le silence, corriger les exercices, distribuer les photocopies...). Cela a également un deuxième effet positif : tout action faite par le secrétaire

est une action que je ne dois pas accomplir moi-même. Même si je reste dans une attitude de supervision²⁵, cela me libère du temps, de l'attention et de la mobilité au sein de la classe pour me consacrer à d'autres activités importantes. Je peux ainsi circuler entre les rangs, vérifier que tout le monde se met au travail, être disponible pour des questions de certains élèves sans que cela ne parasite mon cours, en « bloquant » toute la classe sur un besoin spécifique d'un élève. De plus, j'ai remarqué que le fait d'être responsabilisé, en ayant la possibilité d'incarner un rôle perçu comme valorisant permet de « coopter » les élèves qui sont dans une posture « dogmatique », de « refus » ou simplement dans une attitude plus passive, en les « réintégrant » dans le groupe classe. En ce qui concerne mon positionnement, j'ai trouvé particulièrement intéressant de me questionner sur l'évolution du sens que j'ai donné à cet outil avec l'expérience. Si au début je tendais à utiliser le secrétaire surtout comme un garant de la discipline, à fur et à mesure j'ai commencé à augmenter les tâches déléguées, en les élargissant à des pratiques pédagogiques plus intéressantes. Il s'est donc mis en place une sorte de « passage de témoin » entre l'enseignant et le secrétaire, qui se retrouve donc à poser des questions à la classe pour lancer des activités, pour corriger ou stimuler la prise de parole sans que cela ne nécessite mon intervention.

Une autre pratique que j'ai trouvée particulièrement utile pour encourager une pédagogie entre pairs est l'inter-correction, qui nous a été fortement conseillée à l'ESPE. Au début de l'année, j'ai utilisé cette forme de collaboration surtout à l'oral, pour remédier à des erreurs lorsque l'autocorrection par l'élève lui-même ne s'avérait pas efficace. J'ai ensuite commencé à introduire occasionnellement des exercices coopératifs entre binômes qui incluaient des pratiques d'inter-correction à l'écrit. Pour donner un exemple, pour fixer la formation du pluriel dans la classe de 5^{ème}, j'ai demandé aux élèves de faire avec leur voisin une liste de dix mots au singulier pour ensuite la passer à un autre binôme, qui devait transformer les mots au pluriel. Après cette deuxième phase, la feuille revenait au binôme initial, qui devait la vérifier et éventuellement la corriger, en expliquant les corrections à leurs camarades. Dans la plupart des cas, cela a donné espace à une confrontation très constructive entre les deux binômes pour établir la forme correcte. Mon intervention dans ce cas s'est limitée à la vérification finale, après que les élèves s'étaient déjà confrontés et avaient essayé de trouver ensemble une solution, en explicitant les critères qui les avaient amenés à effectuer leur choix. Un élément fondamental dans cette dynamique est que pour être vraiment efficace, elle nécessite que je m'abstienne de toute intervention avant la fin de l'activité. En plus, par rapport à une simple inter-correction orale, qui reste dans l'immédiateté, elle ouvre davantage le temps de la réflexivité, qui comme je l'ai déjà dit

²⁵ En particulier, je pense qu'il faut veiller au risque constitué par le fait que seulement les élèves les plus motivés et volontaires aient la possibilité de s'exprimer. En particulier, il faut éviter que le secrétaire donne la parole seulement aux élèves qui lèvent la main et l'encourager à aller « chercher » les élèves qui ne se proposent pas.

auparavant, constitue une des postures que je voudrais encourager davantage chez mes élèves. Le fait d'être en binôme permet non seulement de rassurer les élèves les moins à l'aise et d'augmenter leurs chances de participation, mais aussi d'encourager la collaboration entre pairs. Cette modalité de travail rend l'échange et l'explicitation nécessaire, en poussant les élèves à revoir ensemble les apprentissages et à en vérifier l'exactitude. Cela peut être considéré d'une certaine façon comme une forme *in nuce* de tutorat, pratique que je voudrais mettre en place de façon plus systématique et réfléchie dans l'avenir.

Une autre pratique sur laquelle je me suis questionnée au fur et mesure de l'année pour tenter de mettre davantage les élèves au centre des dynamiques d'apprentissage est celle de la trace écrite. En soi, la trace écrite est une phase fondamentale pour fixer les contenus et construire le sens des apprentissages mais souvent la participation à cette activité reste limitée aux élèves les plus volontaires et qui possèdent déjà des compétences dans ce sens. Malgré les sollicitations, une partie de la classe reste plutôt passive dans cette phase, à cause de la timidité, du manque de confiance ou de l'envie de s'investir plus personnellement. Je me suis alors interrogée sur l'utilité de cette modalité de travail et sur les stratégies à adopter pour faire de cette activité une occasion pour que tous les élèves s'engagent dans une posture réflexive, en s'habituant à se questionner sur le sens et à structurer leurs réflexions. J'ai alors opté pour transformer la trace écrite d'un moment de travail en classe entière à un moment de travail individuel/binôme, de façon à ce que tous les élèves soient actifs dans cette phase. Si certains documents se prêtent particulièrement bien, dans d'autres cas l'activité peut présenter un niveau de complexité plus élevé, dont il faudra tenir en compte pour ne pas mettre les élèves trop en difficulté. Dans les deux cas, une attention encore plus minutieuse doit être portée au choix des mots-clés et, en général, à l'organisation du tableau, de façon à ce que ce support constitue un vrai outil pour étayer l'activité autonome des élèves. Si l'utilité de ce type de travail dans la construction et le développement des stratégies et des compétences méthodologiques de la part des élèves est évidente, la mise en place de cette habitude de travail demande une fois de plus une volonté de « lâcher-prise ». Cela se traduit par la disponibilité à prendre des risques, à savoir relever des défis, notamment celui de faire confiance aux élèves même si cela expose à l'inconnu. Mais encore une fois, je suis persuadée que devenir enseignant soit aussi « apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents par l'âge et la culture. C'est se préparer à accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent, ce qu'ils savent déjà ou ont compris autrement dans leur expérience passée » (Bucheton, D. & Soulé, Y. 2009, p.32)

3.3 Des pratiques à mettre en place : pistes pour évoluer

Malgré la volonté d'avancer dans ce sens et les quelques petites innovations que j'ai pu intégrer dans mes pratiques quotidiennes, je suis consciente qu'il me reste encore beaucoup à faire pour rendre aux élèves leur centralité dans les apprentissages. En particulier, il faut « encore » que je trouve mon équilibre personnel entre encadrement et structuration des cours d'un côté et des pratiques éducatives moins dirigées de l'autre. Si je choisis de mettre le mot « encore » entre guillemets c'est parce que je pense qu'un élément central dans cette construction de mes nouvelles pratiques est celle de mon rapport au temps, à la fois du point de vue des attentes envers moi-même et envers les élèves. De caractère, je suis plutôt impatiente et perfectionniste et cela m'incite souvent à vouloir tout maîtriser afin que ce soit « la meilleure séance possible ». Tout en gardant la volonté de bien faire, je dois apprendre à me donner – et à donner aux élèves – des possibilités, à considérer les cours aussi comme moments d'expérimentation, de nature dynamique non seulement du point de vue des interactions, mais aussi en ce qui concerne justement la construction des savoirs et des compétences des élèves. Souvent, je me rends compte que par peur qu'une activité ou une pratique « ne marche pas », je m'autocensure, en restreignant les possibilités d'action. Si une nouveauté n'a pas donné tout de suite les objectifs attendus, ma réaction spontanée serait d'abandonner cette expérimentation, pour revenir vers une zone de confort qui est rassurante mais constitue aussi une grande limitation. C'est justement sur cette peur que j'ai besoin de travailler, afin de m'accorder – et accorder aux élèves – un véritable « droit à l'erreur », à la recherche, à l'élaboration pour faire face aux difficultés en développant des stratégies personnelles. Je dois apprendre la patience pour ne plus avoir peur du vide face au silence de la classe, pour m'obliger non seulement à donner du temps aux élèves pour la réflexion mais surtout à le respecter. Apprendre cette patience serait un véritable moyen de se mettre en retrait, en marquant de façon plus claire les moments de mon action de celle des élèves, qui sont souvent trop flous dans mes séances. Pour m'obliger à respecter ces temps, je pourrais par exemple utiliser une minuterie en ligne, à afficher au tableau, de façon à prendre le réflexe de l'atteinte et à aller au-delà de mes ressentis et de mes perceptions. Si cela a l'avantage de structurer aussi ce temps pour les élèves, il est vrai que dans la pratique ce serait un peu laborieux et ça m'obligerait à faire des allers-retours à l'ordinateur. Peut-être qu'une bonne façon de contourner ce problème serait d'introduire la figure d'un élève « maître du temps », qui pourrait se voir déléguer cette tâche de gestion du temps, comme je l'ai mis en place pour les travaux de groupe. Une conséquence positive de cette nouvelle organisation du temps serait aussi de donner plus d'espace aux élèves les plus lents, en incluant ainsi tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage.

Pour encourager cette inclusion, je devrais aussi mettre en place des pratiques de différenciation pédagogique²⁶ dont il a été question pendant cette année de formation, mais que je n'ai pas encore pu intégrer dans mes cours de façon systématique. En particulier, je trouve intéressant certaines réflexions²⁷ sur l'utilité de revoir le *timing* de l'aide fournie aux élèves, afin d'éviter d'installer les élèves dans « une situation durable de dépendance, et de décalage perpétuel avec les autres ». Pour ce faire, encore une fois, il est nécessaire de revoir ses habitudes, qui créent certes des zones de confort mais qui portent souvent à « concevoir l'aide apportée aux élèves les plus fragiles après la leçon ». Selon des études, il serait en fait beaucoup plus intéressant et efficace de prévoir cette aide à l'avance, « en anticipant les obstacles prévisibles de certains élèves » et en leur permettant ainsi d'avoir un « coup d'avance » sur les autres. Selon les différentes activités prévues dans la séance, cela pourrait être fait par exemple en permettant à certains élèves de se familiariser avec le document à l'avance, en prenant le temps avec ces élèves de « se remémorer tout ce qu'il[s] savent] déjà » ou encore en réduisant « la partie d'inconnu dans ce qui va venir ». Si dans certaines disciplines l'accompagnement personnalisé peut être un moment dédié à cette aide anticipée, rien n'empêche de trouver aussi dans mes séances des temps pour prévoir une véritable différenciation pédagogique, sans que cela ne soit perçu de façon stigmatisante par les élèves cibles de ces interventions, du moment où cela constituera une des activités proposées à la classe et qui permettront, dans l'ensemble, de faire avancer les élèves vers un objectif commun.

Un autre outil sur lequel je devrais m'appuyer davantage dans la structuration de mes pratiques pédagogiques est le tutorat entre pairs. Cette forme d'entraide permet de prendre en compte une composante importante mais souvent oubliée dans le processus d'apprentissage : le relationnel. A travers des formes d'apprentissage coopératif, bénéfiques aussi bien pour les élèves tutorés que pour les tuteurs²⁸, une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages est encouragée. Cela est fait en donnant aux élèves la possibilité d'individualiser l'enseignement et l'apprentissage et de comprendre ainsi que différentes stratégies peuvent être mises en place pour s'approprier du savoir et des

²⁶ Je trouve dommage le fait de recevoir seulement en fin d'année (mai/juin 2018) une formation ciblée en ce sens dans le cadre du tronc commun. Si c'est vrai qu'il y a beaucoup de nouveautés à intégrer lors de la première année de formation, je pense qu'aborder ce thème en peu plus tôt dans l'année aurait été très utile pour permettre justement d'expérimenter à non escient des pratiques innovantes.

²⁷ *Enseigner plus explicitement : situations et gestes professionnels au quotidien*, Dossier issu d'un groupe de travail, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, p.8.

²⁸ Si les recherches soulignent les progrès importants effectués par les élèves tutorés, elles ne manquent pas d'insister sur les aspects positifs de cette collaboration aussi pour les tuteurs. Le fait d' « être tuteur aide à prendre confiance en soi, à se sentir plus assuré quant à ses possibilités intellectuelles ». (*Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique*, CNCRE - QUESTIONS D'ÉDUCATION - Rapport de l'équipe IUFM d'Aix-Marseille / LAMES – Octobre 2000, p.13) Pour cette raison, le tutorat devrait être ponctuel et organisé de façon à ce que tous les élèves puissent à un moment donné, sur une tâche ou compétence précise, se retrouver en mesure d'être tuteur.

compétences, en sortant ainsi de la démotivation et de la dévalorisation dues au sentiment d'échec scolaire. Ce qui rend particulièrement intéressante cette pratique est le fait de se « situe[r] à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre », en sollicitant « conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances »²⁹. En sortant des schémas classiques de transmission unilatérale des savoirs entre l'enseignant et les élèves, le tutorat permet de valoriser le processus de collaboration et « co-élaboration entre les individus »³⁰, ce qui, au delà d'avoir un effet positif dans les apprentissages, est un objectif en soi, parce que cela contribue à la construction d'une compétence sociale fondamentale. Comme toute pratique vraiment efficace, cette pratique demande à l'enseignant un travail important de préparation en amont et dans la mise en œuvre du projet, mais réduit sa présence en classe. Pendant l'activité de tutorat, l'enseignant « fonctionne en tant que personne-ressource, accompagnateur, régulateur, tuteur, expert ayant à valider la démarche, les résultats du travail des élèves. »³¹. Ce faisant, il peut alors faire « un pas de côté » pour observer les élèves, prendre le temps d'étudier leur interactions, leur progrès mutuels, tout en laissant les élèves au centre des apprentissages, acteurs de leur propre construction des savoirs.

²⁹ *Ibidem*, p.1

³⁰ *Ibidem*, p.1

³¹ *Ibidem*, p.9

Conclusion

Ce mémoire professionnel témoigne d'une réflexion qui m'a accompagnée tout le long de cette année de stage et qui m'a portée à m'interroger sur mon positionnement, sur les postures et les gestes professionnels qui contribuent à construire mon « je professionnel » en tant que jeune enseignante. Comme cela revient souvent dans les échanges avec d'autres stagiaires ainsi qu'avec des enseignants plus expérimentés, les débuts dans le métier sont particulièrement sensibles. Nous, professeurs stagiaires, nous nous retrouvons dans un établissement qu'il nous faut découvrir, avec des collègues avec lesquels nous devons apprendre à nous rapporter professionnellement et humainement, face à des élèves que nous ne connaissons pas, sans vraiment avoir le temps de réfléchir à tous ces changements. Nous sommes dans l'action, qui finit presque par précéder et se substituer à la réflexion. Le temps de l'observation – étape fondamentale dans la prise de conscience de ses propres pratiques et qui contribue énormément à la professionnalisation – est dans la pratique quotidienne presque nul. Les pensées monopolisées entre la gestion de la classe et le déroulement du cours, la nécessité de cadrer le groupe et d'éviter l'apparition de situations critiques, l'attention à ne pas perdre l'attention du public, à limiter les bavardages, à donner une image de nous « à la hauteur » du rôle, font que l'on se retrouve vite enfermé dans des pratiques qui ne sont pas forcément celles souhaitées, sans forcément s'en rendre compte. S'il est facile de prendre acte des « problèmes » qui peuvent se présenter en cours – bavardages, chahut jusqu'aux conflits ouverts – il est en fait beaucoup plus difficile de prendre conscience de la place que, en tant qu'enseignant, nous prenons dans le cours et de celle que, par conséquent, nous laissons aux élèves. C'est pour cela que j'ai voulu dédier à cette réflexion une place importante et en faire le sujet de mon mémoire professionnel. Cela a été pour moi justement l'occasion de me questionner, de prendre en compte des observations de mes tuteurs et de m'observer directement à travers le visionnage des séances enregistrées. En essayant de faire dialoguer ces observations avec la littérature sur le thème, j'ai pu nourrir mes réflexions et les faire avancer vers une analyse de l'espace que, à travers mes pratiques, je donne aux élèves dans mes cours. Cela m'a permis de prendre conscience de la nécessité d'augmenter cette place, en travaillant à la fois sur des pratiques visant à rendre les élèves davantage acteurs dans la construction des savoirs et également sur mon positionnement, mes ressentis et mes projections. En me rendant objet de mon observation, j'ai pu tenter de mettre à distance mes émotions, mes peurs et mes craintes, pour réfléchir sur leurs causes et, surtout, sur leurs conséquences dans les pratiques de classe avec mes élèves. En transformant mes ressentis en objet d'étude, j'ai pu essayer de les déconstruire, en me réappropriant de ce temps de réflexivité dont j'ai eu l'impression de manquer au début de cette année de stage.

Dans ce sens, la réflexivité devient elle-même un outil de travail précieux et indispensable pour pouvoir évoluer dans la construction d'une identité professionnelle qui soit vraiment cohérente avec nos objectifs didactiques et nos valeurs pédagogiques. Si l'observation et l'analyse des gestes professionnelles devrait conduire à ce que Duvillard appelle l'« introspection gestuée », c'est-à-dire un temps de « retour du sujet sur lui-même afin qu'il soit en mesure de contrôler le geste qu'il produit »³², de la même manière la réflexion sur le jeu d'ajustement entre les postures de l'enseignant et celles des apprenants devrait contribuer à une prise de conscience sur les pratiques à adopter pour rendre aux élèves leur centralité dans les apprentissages. C'est grâce à cette démarche que j'ai pu m'interroger sur les pratiques de classe qui mettent au centre les élèves et qui encouragent une pédagogie entre pairs, en faisant toujours dialoguer ma pratique actuelle avec des pistes d'évolution future. De cette réflexion naît l'espoir que ce sera justement cette même volonté d'évoluer, d'expérimenter et de s'améliorer qui me permettra de me construire et de m'épanouir dans mon identité professionnelle tout au long de ma carrière à venir.

³² Duvillard, J. (2016), p.29

Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan
- Bucheton D. & Soule Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | Octobre 2009
- Bucheton, D.(2013). *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage?*, Support de la conférence « Penser l'aide au cœur des apprentissages », Saint Denis, 6 avril 2013
- Duvillard, J.(2016). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*, Paris : ESF Editeur
- Dossier de synthèse de la Conférence Consensus « Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves », organisée par le CNECSO, l'IFÉ et l'ENS de Lyon, Mars 2017
- Dossier *Enseigner plus explicitement : situations et gestes professionnels au quotidien*, Dossier issu d'un groupe de travail, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO
- Rapport de l'équipe IUFM d'Aix-Marseille / LAMES – Octobre, *Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique* , CNCRE - QUESTIONS D'ÉDUCATION
- Ria, L. & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe, *Les Dossiers des sciences de l'éducation* ,

Sitographie :

- Plateforme Néopass@action de l'IFÉ: <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Autres supports utilisés :

Bilans d'étapes :

- Bilan d'étape du tuteur ESPE, rédigé par Mme S. le 20 janvier 2017.
- Bilan d'étape du tuteur académique, rédigé par Mme B. le 20 décembre 2017

Rapports :

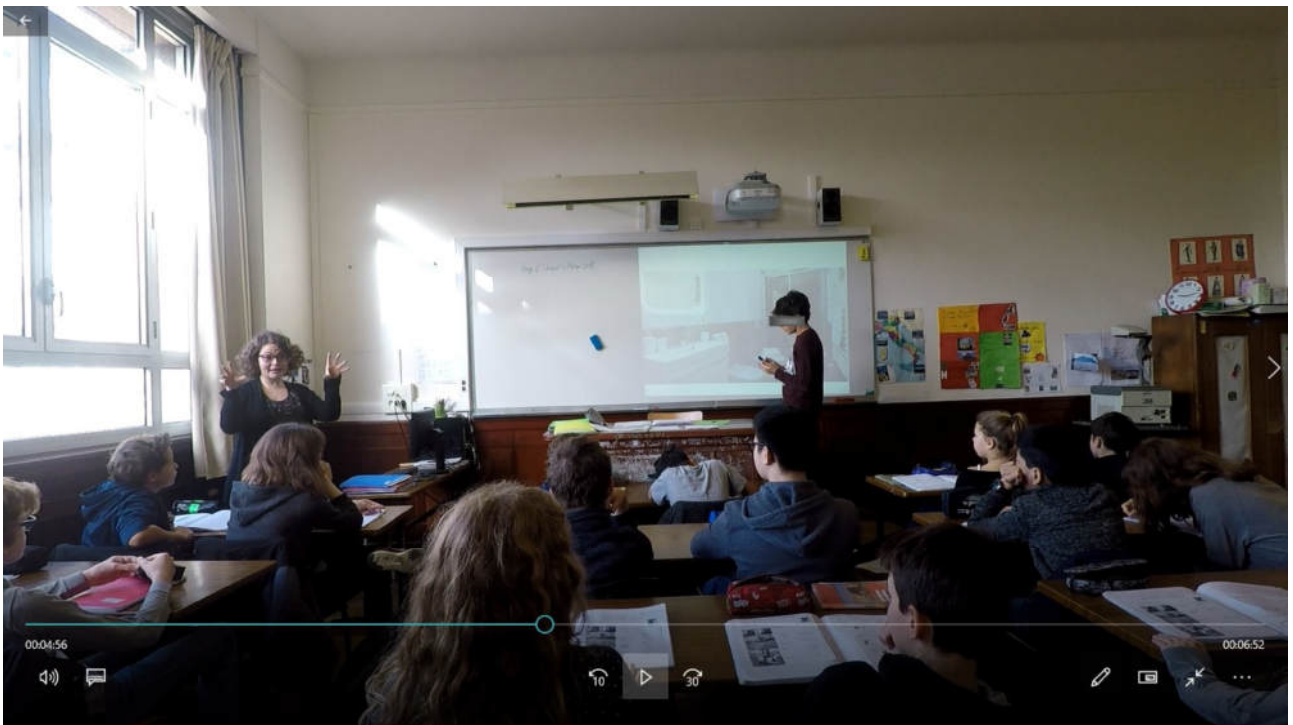
- Rapport de la première visite conseil de Mme S. du 3 Octobre 2017
- Rapport de la deuxième visite conseil de Mme S. du 16 février 2018
- Notes prises pendant l'entretien suivant la visite d'évaluation sommative du 13 mars 2108, réalisée par M.L.

Enregistrements des séances, réalisés le vendredi 16 mars 2018 (en classe de 5^{ème}), le mardi 20 mars 2018 (4^{ème}) et le mardi 27 mars (5^{ème})

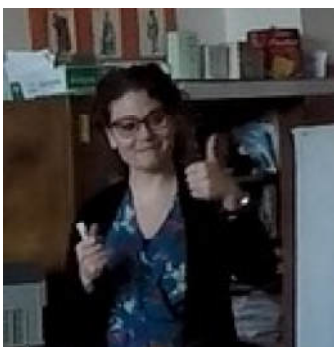
Annexes

1) Mes « gestes qui parlent » : quelques captures d'écran des enregistrements

- Des gestes pour donner la parole et capturer l'attention des élèves



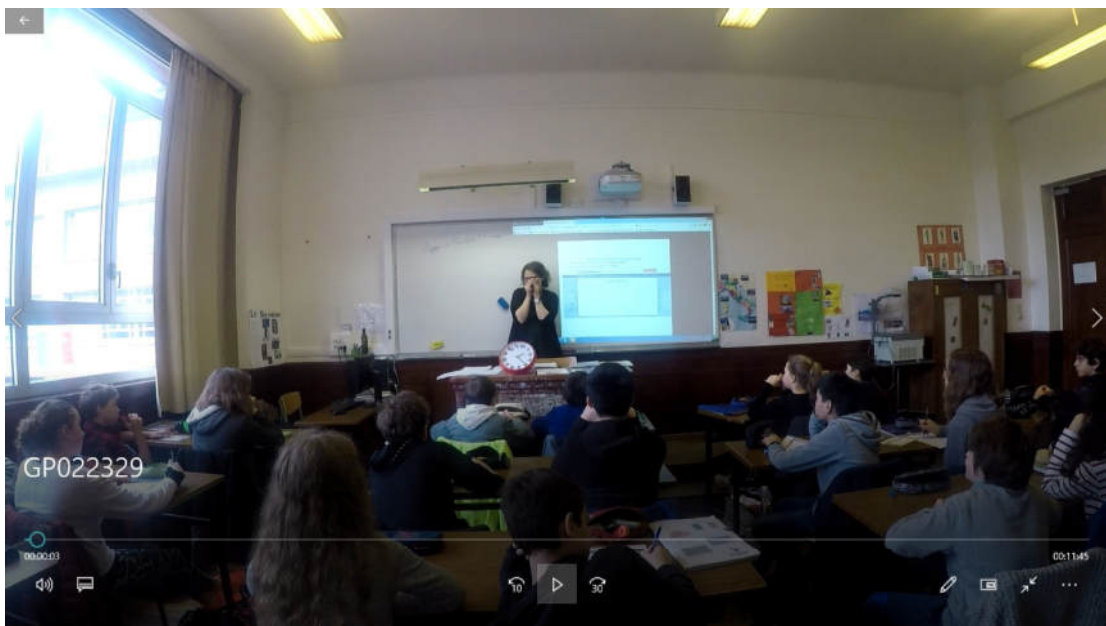
- Des gestes de bienveillance



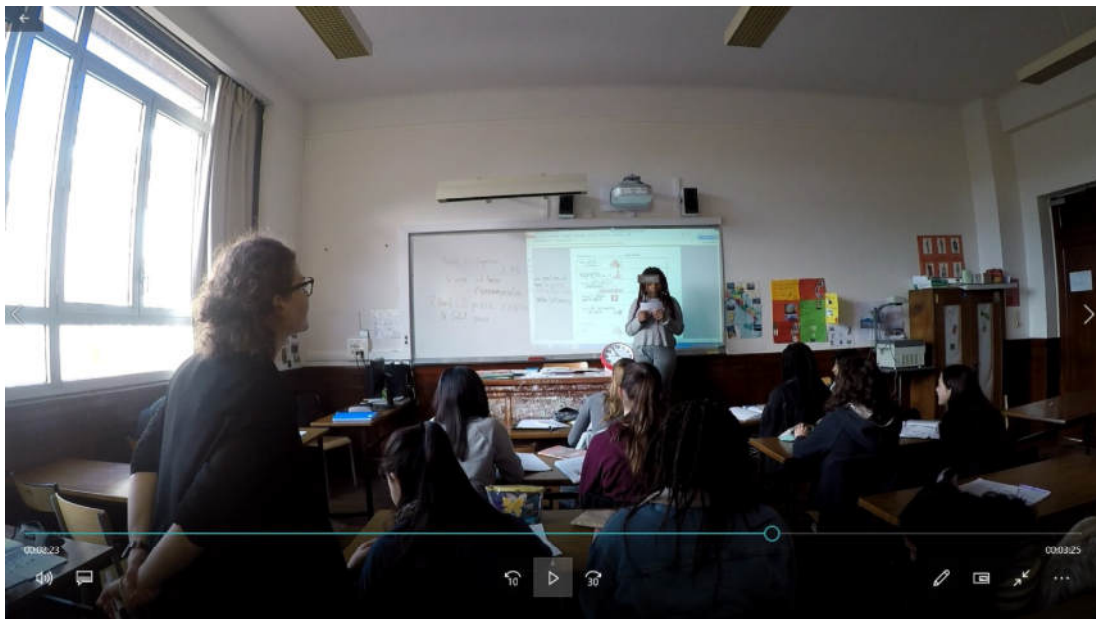
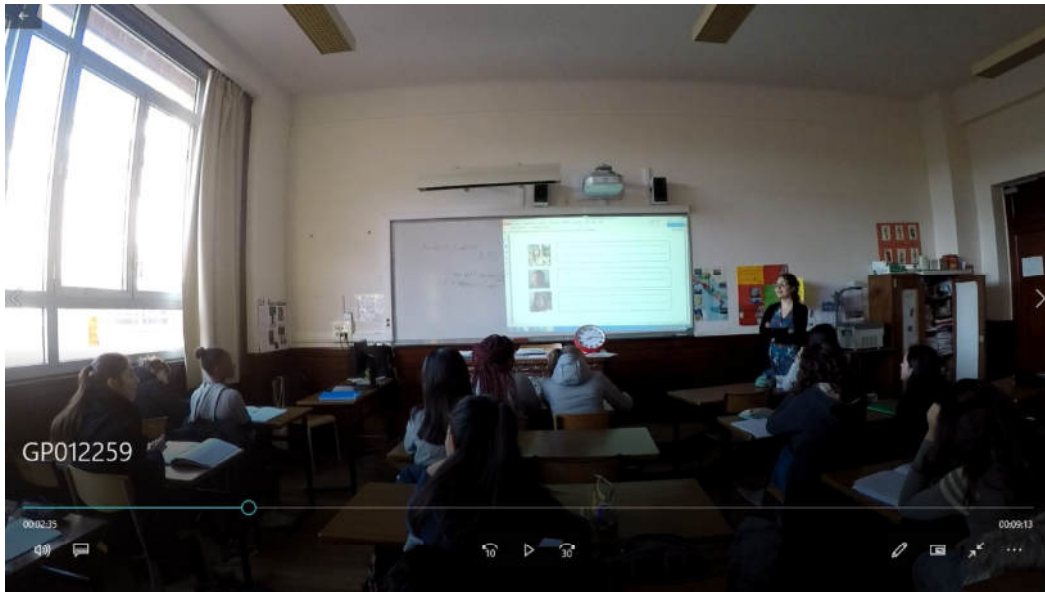
- Des gestes pour rappeler à l'ordre



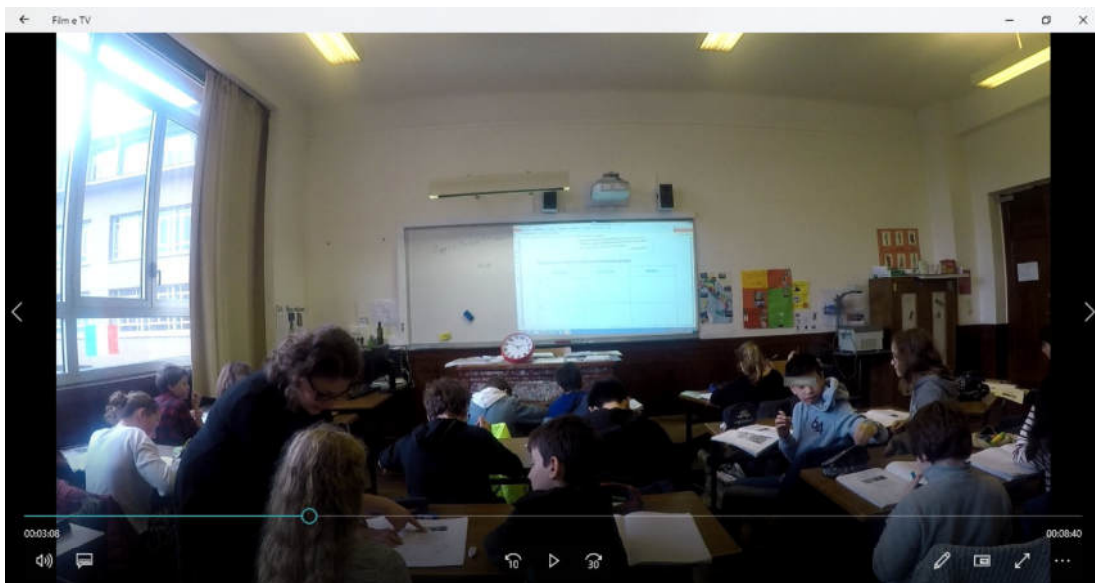
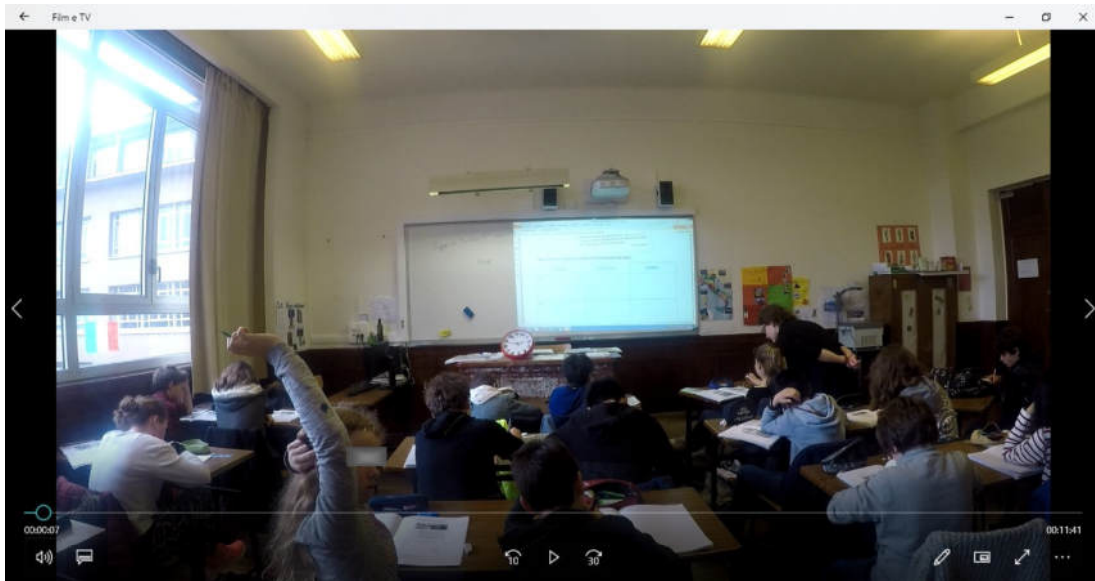
- Des gestes de « magicien »



- Deux positions d'attente



- Des déplacements dans la salle de cours



2) La grille d'observation distribuée lors de l'évaluation sommative du 13/3/2018

GRILLE D'OBSERVATION SUR LA POSTURE ENSEIGNANT
ET LES GESTES PROFESSIONNELS

<p>LA POSTURE DE L'ENSEIGNANT</p> <p>LA POSTURE DES ELEVES</p>	<p>De contrôle De contre-étagage (contrôle) D'accompagnement D'enseignement (« cours magistral ») De lâcher-prise De « magicien »</p> <p>Remarques :</p>
<p>LA VOIX</p>	
<p>LE REGARD</p>	
<p>L'USAGE DU MOT</p>	
<p>POSITIONNEMENT : PLACEMENT ET DÉPLACEMENTS</p>	

