



**HAL**  
open science

# S'autoriser à changer de posture pour autoriser les élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages : cas d'un groupe de CE1 au sein d'une classe de CP-CE1

Ophélie Rezé

## ► To cite this version:

Ophélie Rezé. S'autoriser à changer de posture pour autoriser les élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages : cas d'un groupe de CE1 au sein d'une classe de CP-CE1. Education. 2019. dumas-02418806

**HAL Id: dumas-02418806**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02418806>**

Submitted on 19 Dec 2019

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Nantes

Université de Nantes

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

De l'Académie de Nantes

Site de Nantes

Année universitaire 2018-2019

**« S'autoriser à changer de posture pour autoriser les élèves à devenir acteurs  
de leurs apprentissages »**

**Cas d'un groupe de CE1 au sein d'une classe de CP – CE1**

**Ophélie Rezé**

**Ecrit réflexif**

**Sous la direction de Sébastien Mouton**

**Année de Diplôme Universitaire Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la  
Formation**

**Mention enseignement premier degré**



## RESUMÉ

Le point de départ de ce travail de recherche est un constat: ma posture professionnelle s'encre trop dans une posture de contrôle. Cette posture de l'enseignant a pour conséquence une posture non réflexive des élèves. C'est-à-dire qu'ils restent dans « le faire » sans avoir de retour sur leur travail. De ce fait, ils ne donnent pas de sens aux tâches qu'ils effectuent, ni même à leurs apprentissages et retiennent moins les notions vues en classe. C'est pourquoi il s'avère nécessaire de changer, dès à présent, de posture, d'où ma problématique « s'autoriser à changer de posture pour laisser les élèves à devenir acteur de leurs apprentissages ». Afin d'effectuer ce travail de recherche et de réflexion, j'ai choisi comme cadre d'analyse le multi-agenda de Dominique Bucheton et d'Yves Soulé ainsi que le simplexe créé par Luc Ria. Après avoir recueilli des données, l'analyse consiste à confronter des points de vue différents : le mien, celui d'une enseignante débutante et celui d'une enseignante expérimentée. Cette étude m'a permis d'apprendre d'avantage sur les micro-gestes qui permettent de sortir de cette posture de contrôle pour adopter une posture plus « d'accompagnement ». Cela m'a également menée à réfléchir sur ma pratique et sur les attitudes à adopter à l'avenir: Comment continuer d'être moins dans la posture de contrôle et comment aider les élèves à être toujours plus acteurs de leurs apprentissages et cela même dans différents contextes : dans des tâches de réinvestissement, dans la vie quotidienne de la classe, dans une autre classe à un moment différent de l'année etc...

## RESUME

This study starts from an observation of my practice : During the situations I put in place during classes, I stay in a control posture. This posture implies a non-reflexive student posture. So, they do the requested task without returning. There is a main consequence of it : student are not giving any meaning to their learnings and they are less receptive to the notions. That's why I want to change my posture to one more opened. So, my issue is « To allow yourself to let go of control to allow students to be actor of learnings ». To analyse this work, I used the theoretical framework of Dominique Bucheton and Yves Soulé : The « multi-agenda » ; and also the « simplexe » created by Luc Ria. The analysis focuses on a confrontation of my point of view, the one of a beginner and the one of an experienced teacher. With this study : I learned which micro-gestures allow me to get out the control posture to occupy other one. This work also pushes me to reflect on the rest of my practice : How can I be less and less in control and so, how student can give always more meaning to what we do and learn in classe.



## Table des matières

RESUMÉ.....	3
RESUME.....	3
INTRODUCTION.....	6
1. Le cadre théorique.....	7
1.1 Des postures enseignantes aux postures élèves .....	7
1.1.1 Le multi agenda.....	7
1.1.2 Les postures enseignantes et les postures élèves .....	8
1.2 Des élèves acteurs de leurs apprentissages : Qu'est-ce que cela implique ?.....	10
1.2.1 Constat actuel.....	10
1.2.2 Ne pas confondre élève actif et élève acteur.....	12
1.3 Le protocole de recueil des données.....	12
1.3.1 L'auto-confrontation .....	12
1.3.2 Le simplexe du travail enseignant.....	13
2. S'autoriser à changer de posture enseignant pour favoriser l'implication des élèves en créant une dynamique d'échange et de collaboration entre élèves .....	14
2.1 Problématisation .....	15
2.2 Les données recueillies.....	15
2.3 Les enseignants participants .....	15
2.4 L'exploitation des données.....	16
2.5 L'analyse des données .....	17
2.5.1 Première hypothèse .....	17
2.5.2 Deuxième hypothèse .....	19
CONCLUSION.....	22
Bibliographie.....	23
Annexes.....	24
Le simplex proposé aux différents professeurs consultés .....	24
Mon simplex.....	26
Retranscription. Séance de géométrie, CE1 : Extrait de la première séance sur la notion de symétrie .....	30

## INTRODUCTION

Lors de sa première année d'enseignement, le professeur des écoles stagiaire expérimente et apprend, au contact des élèves les différentes pratiques liées à son nouveau métier. Ces dernières évoluent :

- au fil des visites de tuteurs,
- suite aux différentes observations qu'ils font lors de ces séances
- des observations qu'il est en mesure de faire chez d'autres enseignants expérimentés.

Ces pratiques professionnelles ont des conséquences sur la gestion qu'il a de la classe ainsi que sur les apprentissages des élèves.

Pendant cette année de stage, je suis en responsabilité dans une classe de CP CE1, composée de 12 CP et de 11 CE1. En ce début d'année, j'ai rencontré des difficultés en termes de gestion de classe : bavardages, des élèves qui « faisaient exprès de faire crier la maitresse » ainsi qu'un manque d'écoute des élèves ; tout ça en parallèle d'un seuil de tolérance au bruit extrêmement faible de ma part. La somme de ces deux facteurs m'a poussé à adopter une posture de contrôle (selon les postures professionnelle de Dominique Bucheton et Yves Soulé). Lors des différentes visites qui ont eu lieu, dans ma classe, en début d'année (une en octobre et deux en décembre), mon tuteur ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) ainsi que ma PEMF (Professeur des Ecoles Maître Formateur) ont souligné qu'en raison de ma posture de contrôle très marquée, la pédagogie que je mettais en œuvre était trop dialoguée. De ce fait, les élèves de ma classe n'étaient pas assez acteurs et « subissaient » les apprentissages.

Dans le référentiel de compétences du professeur des écoles (juillet 2013) une des compétences à maîtriser est d' « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. ». Cette habilité sous-entend de réussir à favoriser la participation et l'implication de tous les élèves afin de créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs. Une autre de ces compétences est de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Le travail d'auto confrontation, qui sera utilisé en recueil de données, participe à l'acquisition de cette compétence. Le travail de commentaire de sa propre activité peut permettre d'identifier des comportements à changer ou à améliorer mais également de, peut-être, comprendre le fonctionnement ou non de certaines actions. C'est dans le cadre de ces deux compétences et de ces différents retours que s'inscrit ce travail de recherche.

Suite à plusieurs lectures, je me suis questionnée sur le bien-fondé de ma posture professionnelle et sur ma manière de mettre en œuvre des apprentissages. Ainsi, j'ai essayé de

réfléchir aux attitudes nécessaires pour rendre les élèves concernés et impliqués dans leurs apprentissages. Cela m'a amené à rechercher les raisons de ma posture de contrôle et à me renseigner sur l'intérêt pour les élèves de construire leurs apprentissages au lieu de simplement y participer en tant qu'exécutant mais également sur l'idée que je me faisais de la nécessité d'être en posture de contrôle pour que mon enseignement soit efficace. J'en suis donc arrivée à la question suivante : « Comment m'autoriser à sortir de la posture de contrôle pour autoriser les élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages ? » Dans un premier temps, j'exposerai certains éléments théoriques sur les postures des élèves et les postures enseignantes pour ensuite expliquer les modalités de recueil de données et l'analyse de ces dernières, et enfin exposer les conclusions de ce travail.

## **1. Le cadre théorique**

### **1.1 Des postures enseignantes aux postures élèves**

Maintenant que le thème de ce travail de recherche est défini, je vais exposer les notions qui vont permettre d'effectuer mon travail d'analyse en commençant par le multi agenda, en lien avec les postures enseignantes et les postures élèves de Dominique Bucheton et Yves Soulé précédemment évoqué dans mon introduction. Cet aspect du cadre théorique va permettre de répondre à la problématique en donnant des axes d'analyse de la posture enseignante.

#### **1.1.1 Le multi agenda**

En premier élément de mon cadre d'analyse, j'ai choisi les travaux d'Yves Soulé et de Dominique Bucheton. Cela me permettra d'observer les différents gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant.

Le modèle du multi agenda présente cinq préoccupations enchâssées de l'enseignant. Ces préoccupations sont des invariants de l'activité enseignante qui ne sont jamais dissociables les uns des autres. Il s'agit de :

- Piloter et organiser l'avancée de la leçon
- Maintenir une atmosphère de travail propice aux apprentissages
- Tisser du sens dans les tâches effectuées
- Étayer le travail en cours
- Conserver un objectif d'apprentissage



Les deux auteurs qualifient ces préoccupations de systémiques, modulaires, hiérarchiques et dynamiques. Systémiques dans le sens où une action, de la part de l'enseignant, agira sur plusieurs préoccupations. Les auteurs prennent l'exemple de « décider ou non de rectifier la réponse d'un élève s'inscrit aussi bien dans ce qu'on appellera étayage, que dans ce qui relève de l'atmosphère dans le souci de ne pas trop retarder le pilotage de la leçon ». Elles sont donc modulaires car le souci d'une préoccupation peut bénéficier à une autre. Ensuite, elles sont hiérarchiques en fonction des volontés de l'enseignant, de ce qu'il préfère mettre en place à défaut d'autre chose dans un premier temps ; par exemple, un enseignant peut préférer vouloir instaurer un climat de travail propice à l'apprentissage avant d'engager le fait de mettre ses élèves au travail. En dernier lieu, les auteurs définissent ces préoccupations de dynamiques puisque leur organisation évolue au cours de la séance.

Nous allons à présent, préciser ce que sont chacune des préoccupations. Tout d'abord, le pilotage de la tâche : ce sont des gestes qui régulent le temps, l'espace, le déroulé des tâches et des dispositifs d'enseignement. La maîtrise du pilotage ouvre à l'enseignant expert la possibilité de se rendre disponible pour des moments de communication agréables. L'atmosphère consiste à réguler les relations entre élèves mais également avec l'enseignant – élève(s) afin de maintenir la cohésion de groupe et de créer un climat propice aux apprentissages. En ce qui concerne le tissage, il s'agit des gestes que met en place le professeur afin de donner du sens aux tâches que ses élèves effectuent, que ce soit avec ce qui a été fait avant, après ou en parallèle avec une autre matière. Les gestes didactiques sont ceux qui aident les élèves à formaliser et à conceptualiser les savoirs scientifiques étudiés. Ces derniers sont hétérogènes. Par exemple, lors d'une activité d'écriture, plusieurs savoirs sont nécessaires comme les concepts de sons et syllabes, la maîtrise du geste d'écriture, la culture nécessaire à l'écriture du mot en question etc. Enfin, l'étayage, quant à lui, rejoint l'étayage de Bruner<sup>1</sup>. Il s'agit des gestes par lesquels l'enseignant apporte de l'aide pour une tâche que l'élève ne peut faire seul, ce point sera détaillé ci-après.

### 1.1.2 Les postures enseignantes et les postures élèves

L'importance des préoccupations définies ci-avant dans l'esprit de l'enseignant, l'entraîne à adopter différentes postures d'étayage. Ces différentes postures peuvent être définies de la manière suivante.

---

<sup>1</sup> J. S. Bruner (1983), *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire*, Paris, Puf.

Tout d'abord, la posture de contrôle. Quand un enseignant adopte cette posture, c'est qu'il met en place un cadrage serré de la situation d'apprentissage. Il est médiateur de toutes les interactions entre élèves. Quand on se retrouve dans ce cas de figure, l'atmosphère est souvent tendue. Ensuite, les auteurs décrivent la posture de contre-étayage. Ici, comme son nom l'indique, l'enseignant n'étaye pas pour faire en sorte que l'élève y arrive mais contre-étaye, en allant jusqu'à faire à sa place, parce que des facteurs de temps le lui imposent. La posture d'accompagnement, elle, est adoptée lorsque l'enseignant apporte une aide ponctuelle lorsqu'un obstacle, qu'il soit individuel ou collectif, est à surmonter. Cette aide peut prendre la forme de discussions qui pousseront les élèves à réfléchir, une aide matérielle etc. Dans ce cas-là, l'enseignant observe plus qu'il ne parle. On peut également se trouver dans une situation où l'enseignant est garant du savoir. C'est-à-dire qu'il structure le savoir (lors des moments d'institutionnalisation par exemple). A ce stade de l'apprentissage, l'élève ne peut pas encore faire la tâche seul. C'est ce qu'on appelle la posture d'enseignement. Pour finir, Dominique Bucheton et Yves Soulé ont défini deux dernières postures. La posture du lâcher-prise où les élèves sont responsables de leur travail et ont le choix des procédures à adopter ; et la posture du magicien où l'enseignant occupe une place d'acteur. Il essaye de capter l'attention des élèves avec des jeux, des gestes théâtraux, des récits etc. Dans *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé nous proposent le tableau suivant qui présente le rapport préoccupation / posture enseignante :

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Ces différentes postures peuvent, elles aussi, être considérées comme systémiques. En effet, Dominique Bucheton et Yves Soulé émettent l'hypothèse que les postures enseignantes et les

postures élèves s'ajustent réciproquement. Les six postures<sup>2</sup> d'élèves vont également être définies puisqu'elles seront utilisées dans l'analyse des données.

La première posture est nommée posture première. Dans ce cas de figure, les élèves font la tâche sans trop réfléchir aux démarches possibles. Généralement, ils ne reviennent pas sur leurs idées. La seconde posture est la posture scolaire : L'élève essaye de tout faire pour répondre aux attentes de l'enseignant. Il s'agit pour lui d'être dans son rôle d'élève. La posture ludique-créative est la troisième posture. C'est le comportement adopté par l'élève quand il essaye de se détourner de la tâche ou bien de l'adapter à ses souhaits. La quatrième posture est la posture dogmatique : Il y a une non –curiosité, un désintérêt assumé par l'élève. L'élève peut parler ainsi lorsqu'il adopte cette posture « je le sais déjà ». La cinquième posture s'appelle la posture réflexive. Comme son nom l'indique, l'élève a ici la capacité à revenir sur ce qu'il vient de faire pour comprendre les ratés, les apports et les finalités de son travail. La sixième et dernière posture est la posture de refus : le refus de faire, d'apprendre, de se prendre au sérieux.

Concernant la tension : effet maître – effet élève. Dominique Bucheton nous dit, lors d'une conférence donnée en 2009 et appelée *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, avoir observé que lorsque les enseignants sont massivement en posture de contrôle, les élèves sont massivement en posture scolaire ou première. C'est-à-dire que les élèves ne réfléchissent pas, ne pensent pas. A l'inverse, elle a observé que lorsque les enseignants sont massivement en posture de lâcher prise, les élèves sont principalement en posture réflexive ou créative, avec une disparition totale de la posture de refus.

## **1.2 Des élèves acteurs de leurs apprentissages : Qu'est-ce que cela implique ?**

### **1.2.1 Constat actuel**

Luc Ria<sup>3</sup>, professeur des universités à l'Institut français de l'Éducation, s'exprime sur une prédominance de la posture de contrôle adoptée par les enseignants débutants. Dominique Bucheton, comme précisé précédemment le rejoint sur ce point et sur l'inefficacité de cette posture quand on a pour objectif de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. La question se divise donc en deux parties :

- pourquoi les enseignants débutants adoptent-ils majoritairement cette posture ?

---

<sup>2</sup> Les auteurs appellent « postures » les manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche.

<sup>3</sup> Directeur scientifique de la plateforme de formation en ligne [NéoPass@action](mailto:NeoPass@action)

Et

- historiquement, n'y a-t-il pas, un effet d'héritage culturel ?

Il est possible qu'il soit communément acquis, dans l'esprit d'un professeur des écoles débutant qu'il faut que l'enfant écoute pour pouvoir apprendre et que cet enseignant se voit comme un « porteur de savoirs » (ce qui était mon cas). Si l'on se fie au tableau proposé précédemment, présentant les rapports préoccupations / postures enseignantes, les enseignants débutants se retrouveraient dans la posture de contrôle car leurs préoccupations principales sont que leurs élèves « agissent », « fassent ». Non pas qu'ils soient dans une volonté de mal faire, bien au contraire, mais selon Jacques Natanson<sup>4</sup>, dans *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, la part psychologique serait importante. A propos des enseignants de manière générale, et non pas uniquement des enseignants débutants, il dit « Être enseignant, c'est investir dans le savoir afin d'exercer un pouvoir sur l'enfant. ». Autrement dit, il existe en nous, enseignant, un désir de combler le vide de connaissance des élèves, ce qui peut expliquer la position de dominant du professeur lorsqu'il se trouve en posture de contrôle. A croire que les jeunes enseignants, qui adoptent cette posture, ne tiennent pas compte de l'individu élève, de l'expérience et des connaissances qu'il peut déjà posséder. A ce sujet, J. Natanson affirme que c'est afin de s'assurer une sorte de sécurité, qui lui est propre, que l'enseignant se place dans une posture autoritaire. Cependant, il affirme également que les enseignants ont conscience que l'idéal serait de sortir de cette posture d'autorité et de ne plus avoir à l'utiliser, du moins de manière si prédominante. Je me retrouve un peu dans les paroles de J. Natanson. Après réflexion sur ma pratique, si je suis dans une posture de contrôle, ce n'est pas dans une volonté de mal faire, mais seulement dans la crainte « qu'ils n'apprennent pas », que, lorsqu'ils discutent ne concerne pas le travail ... : La crainte de travailler inefficacement, dans le « vide ». Cette idée selon laquelle un apprentissage doit se faire dans le silence, peut venir des habitudes de travail que j'ai construites pendant mes études : travailler seule, dans le silence afin de réussir à me concentrer que ce soit pour les partiels, pour le concours ou autres examens.

La possibilité d'un héritage culturel est plausible. Dans l'édition de 1955 du (*Le*) *livre des instituteurs*, nous pouvons lire à propos du rôle de l'instituteur « Ces enfants d'aspect ingrat, il lui appartient d'en faire des hommes [...] il verra luire dans leurs yeux le reflet d'une âme toute neuve, argile qu'il pétrira de ses mains et dont il fera des consciences ». Cette vision des élèves et de l'enseignement se rapporte à ce qu'on appelait la pédagogie traditionnelle qui

---

<sup>4</sup> J. Natanson, professeur en science de l'éducation et psychologie

repose sur la transmission du savoir selon le triangle pédagogique de Jean Houssay. Un peu plus tard, au cours des années soixante-dix, apparaissent des mouvements de pédagogies actives et notamment le mouvement créé par Célestin Freinet<sup>5</sup>.

Ce pédagogue Français évoque dans, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, la nécessité de faire évoluer cette pédagogie, de ne plus être dans l'autorité et dans la transmission de savoir et ce pour une raison principale : les enfants ne s'intéressent plus à l'école. Et pour cause, l'école n'est plus en phase avec le monde dans lequel ils évoluent. C'est pourquoi il crée l'Institut Coopératif de l'École Moderne. Parmi d'autres principes, Célestin Freinet remet en cause la posture autoritaire de l'enseignant, où ce dernier avait toujours la parole sauf quand un élève devait donner la réponse.

Cette évolution des mentalités permet de mettre en avant l'évolution de la place de l'enfant : le rendre acteur des apprentissages. Mais que cela signifie-t-il vraiment ?

### 1.2.2 Ne pas confondre élève actif et élève acteur

Guy Pasquier et Bernard Lebrun, ont écrit un article intitulé *De l'élève actif vers l'élève acteur* dans les Cahiers EPS. Bien que cet article se consacre, principalement, à l'enseignement de l'Education Physique et Sportive au collège, sa première partie qui est consacrée à l'évolution d'un élève actif à un élève acteur, peut très facilement s'adapter à toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement. Les deux auteurs définissent un élève actif comme un élève qui fait et réussit les tâches proposées par l'enseignant. Cela rejoint la posture scolaire si on fait le parallèle avec les postures d'élèves de Dominique Bucheton. L'intérêt de faire évoluer l'élève vers une posture d'acteur est de développer des compétences qui sont transposables dans d'autres situations. Rendre l'élève acteur et non actif c'est donc participer aux compétences du deuxième domaine du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture : Les méthodes et les outils pour apprendre. Dans cette optique ce sont des compétences comme : la capacité à raisonner, l'autonomie, l'engagement dans une démarche de résolution de problème, la coopération etc. Pour ça, l'enseignant doit accepter d'apprendre à ses élèves à se passer de lui progressivement et ainsi adopter une posture d'accompagnement et/ou de lâcher prise.

## 1.3 Le protocole de recueil des données

### 1.3.1 L'auto-confrontation

---

<sup>5</sup> C. Freinet, pédagogue

Le protocole de l'auto-confrontation, utilisé pour ce travail de recherche, est inspiré des travaux de L. Schuman<sup>6</sup> et de J. Theureau<sup>7</sup>. Il n'est pas identique à ce qu'ils préconisent puisqu'il est nécessaire de travailler à deux pour effectuer ce travail : un chercheur et un enseignant participant à la recherche. Ici, j'adopterai le rôle de « chercheur » puisque c'est moi qui mènerai l'analyse et de sujet. Les différentes étapes de mon travail ont été de :

- Trier les données :

Après avoir recueilli des données, j'ai regardé les vidéos, je les ai retranscrites et ensuite je les ai relues. Après ça, j'ai sélectionné un extrait d'une vidéo dans laquelle ma volonté de ne pas être dans une posture de contrôle est visible.

- Préparer un simplexe (c.f. 1.3.2) :

Ce simplexe, comme il est présenté en annexe, a été proposé tel quel aux personnes ayant accepté de participer à mon travail. Effectivement, dans le cadre de cette étude, j'ai demandé à une enseignante débutante ainsi qu'à une enseignante expérimentée, de regarder l'extrait de vidéo choisi pour ensuite remplir le simplexe, accompagné de quelques éléments de justification, pour me permettre de réaliser un travail d'analyse. L'utilisation d'un simplexe permet de palier à la subjectivité d'une simple analyse de ma part sur mon travail.

- Analyser les données :

Une fois ces données recueillies, je les confronterai avec mon simplexe que j'ai réalisé à partir de la même vidéo. En plus de ce simplexe, j'ai essayé d'analyser la retranscription de la retranscription que j'ai faite. Ces données me permettront d'analyser ma pratique en fonction de mon point de vue, celui d'un débutant externe et enfin celui d'un expérimenté externe également. Mon objectif sera, avec ces données, d'analyser ma pratique et de dégager des gestes professionnels récurrents dans la tentative de mettre en place une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.

### 1.3.2 Le simplexe du travail enseignant

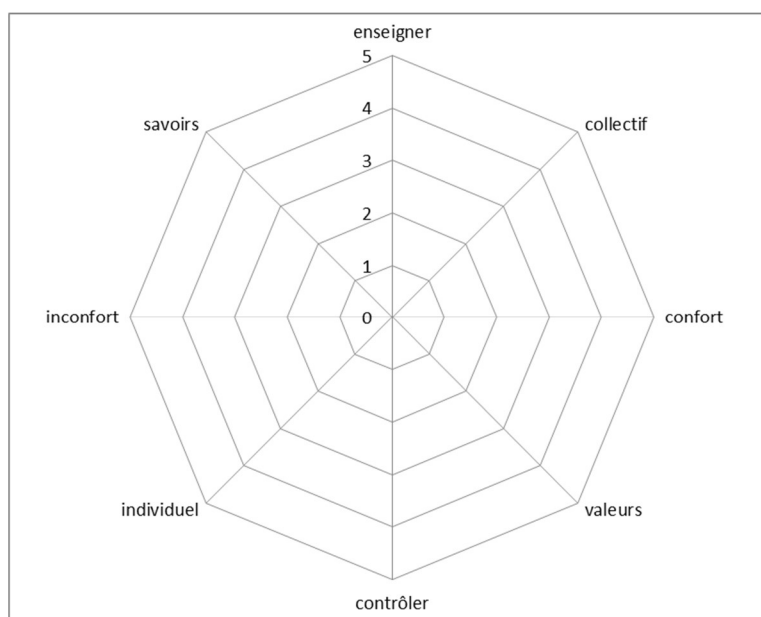
Le simplexe est un outil d'analyse créé par Luc Ria. C'est un outil qui a pour ambition d'aider à déconstruire l'activité enseignante afin de comprendre ce qui l'organise et comment elle se transforme. Il pose six composantes de l'activité enseignante. Les deux premières

---

<sup>6</sup> Lucy Suchman, anthropologue et sociologue britannique

<sup>7</sup> Jacques THEUREAU chercheur en ergonomie et anthropologie cognitive

préoccupations professionnelles qu'il met en tension sont : enseigner et contrôler. Ensuite, il met en tension la volonté de transmettre des savoirs scolaires et la volonté de transmettre des valeurs. Luc Ria pose également l'activité enseignante comme s'adressant : au collectif et aux individus. Enfin, il s'attache au vécu professionnel pour mettre en tension le confort et l'inconfort de l'enseignement lors de telle situation d'enseignement. Ce simplexe prend donc la forme suivante :



La raison pour laquelle je souhaite faire une double lecture, c'est parce que, dans un premier temps, cela permet d'avoir en fin de travail un simplexe moins subjectif, qui aura croisé les différents regards. Dans un second temps parce que je trouve intéressant d'observer s'il y a un décalage entre ce que je pense et ce qu'un autre enseignant ressent à la lecture des retranscriptions. Cette méthode d'analyse de données pourra me permettre de dégager quelles sont les postures enseignantes que j'occupe.

## **2. S'autoriser à changer de posture enseignant pour favoriser l'implication des élèves en créant une dynamique d'échange et de collaboration entre élèves**

Après avoir précisé les aspects pratiques et théoriques de mon travail de recherche, je vais maintenant définir ma problématique, mes hypothèses et en faire une analyse.

## 2.1 Problématisation

Pour ce travail d'analyse, je pars donc du constat posé par mes deux tuteurs et corroborés par Luc Ria et Dominique Bucheton. L'enseignante débutante que je suis est trop dans une posture de contrôle, ce qui empêche les élèves de ma classe de se retrouver dans une posture de réflexion, puisqu'ils sont aujourd'hui simplement dans le faire.

Afin de mener à bien ce travail d'analyse, j'émet les hypothèses de travail suivantes :

La première hypothèse que j'émet est que, dans mon cas, la relation confort / inconfort est en corrélation avec la relation contrôle / enseignement. Ainsi, **moins je suis dans le contrôle, moins je suis dans le confort**, et ce dû à un manque d'habitude face à ce fonctionnement. Cette hypothèse implique que je parviens tout de même à osciller entre les postures d'accompagnement, de lâcher prise et de contrôle. C'est-à-dire, que bien que je ne parvienne pas totalement à lâcher la posture de contrôle, je réussis à faire en sorte que les élèves parlent plus que moi et j'accepte que le savoir vienne d'eux.

Ma seconde hypothèse de travail est : **Sortir de la posture de contrôle pour une posture qui tend vers l'accompagnement permet aux élèves d'adopter une posture réflexive face à leur travail**. Concrètement, cela se traduirait par plus d'interventions de la part de mes élèves que de moi, plus d'interactions entre eux et pourquoi pas une entrée dans un débat afin de faire avancer la séance.

## 2.2 Les données recueillies

Afin d'effectuer ce travail de recherche, j'ai filmé deux séances de mathématiques en géométrie : une séance d'apprentissage avec les CP, une seconde de découverte avec les CE1. Après les avoir retranscrites, relues et en avoir discuté avec mes tuteurs, j'ai sélectionné un extrait de la séance de mathématiques des CE1 que l'on peut trouver en annexe 1. J'ai choisi cet extrait car il permet, selon moi d'observer une situation d'enseignement où je ne suis pas en posture de contrôle et surtout, dans laquelle je pousse les élèves à raisonner ensemble afin de faire avancer la séance.

## 2.3 Les enseignants participants

La première personne à avoir rempli le simplexe est moi-même. Je suis Professeur des Écoles Stagiaire (PES) en classe de CP CE1 et en année de Diplôme Universitaire à l'ESPE, titulaire d'un master MEEF EPD. Pendant mes années de master, j'ai effectué des stages au sein de



plusieurs niveaux allant de la moyenne section au CM2. En plus de ces expériences, j'ai fait un stage Erasmus à l'école Française de Riga en Lettonie (toutes les classes mais surtout CP et moyenne section) ainsi qu'un stage humanitaire au Togo (classe de CE1).

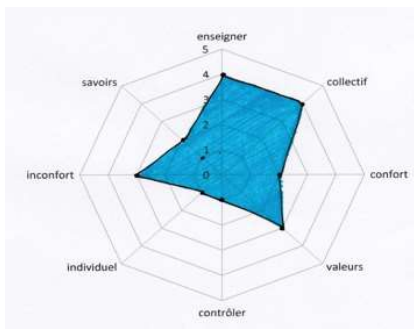
L'enseignante débutante, qui a accepté de participer à mon écrit réflexif, est actuellement T1. Elle a le même profil que moi dans la mesure où elle n'a pas d'expérience professionnelle significative autre que le métier de professeur des écoles. Tout comme moi, elle a effectué des stages dans le cadre du master MEEF. Pendant son année de PES, elle était en responsabilité d'une classe de CE1, et est actuellement sur un poste fractionné où elle s'occupe d'élèves allant du CP au CE2.

Enfin, la dernière personne à avoir participé à mon étude est une enseignante expérimentée. Elle est dans sa 28<sup>ème</sup> année d'enseignement. Actuellement directrice d'école, elle me connaît bien et connaît mes difficultés. Auparavant, elle a été animatrice. Après l'obtention du concours, elle a enseigné dans beaucoup de niveaux de classes élémentaires. Elle a également travaillé dans l'enseignement spécialisé pendant les deux années précédentes.

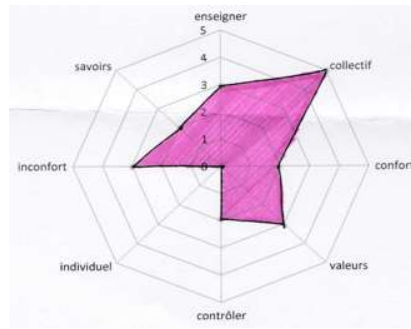
#### **2.4 L'exploitation des données**

Conformément à la théorie du cours d'action de Theureau, que nous avons évoquée précédemment, une phase de triage et d'exploitation de données intervient avant le travail d'analyse. Pour cela, j'ai procédé à la relecture de toutes les auto-confrontations en gardant à l'esprit chaque hypothèse émise. Pour m'aider à la relecture et au repérage de données, j'ai surligné les données de l'auto-confrontation qui m'intéressaient avec un code couleur : une couleur pour une hypothèse. Ce code couleur sera précisé ci-après lorsque chaque hypothèse sera abordée. Cela permet de repérer les éventuelles récurrences qui peuvent répondre aux différentes hypothèses et ainsi les valider ou les invalider. Ce travail a pris la forme de tableaux qui met en tension chaque élément pertinent issu de la retranscription et de l'auto-analyse que j'en fais. Ces tableaux seront utilisés dans la partie suivante : l'analyse des données.

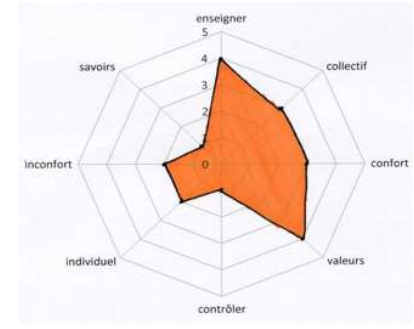
Toujours dans le cadre de chaque hypothèse, je comparerai les différents simplexes effectués par mes collègues, l'idée étant de confronter simplexes et auto-analyse afin d'essayer de valider ou d'invalider de manière, la plus précise possible, mes hypothèses de travail. Les simplexes peuvent être visibles en annexes mais pour plus de lisibilité, je les ajoute également ici :



PES



T1



T28

Avant d'entrer dans l'analyse, plus fine des hypothèses et des simplexes, je peux déjà observer que les avis de mes collègues sont très différents du mien. De la même manière le contraste d'interprétation entre le simplexe de l'enseignante débutante et de l'enseignante expérimentée est grand. Ces écarts se justifient cependant dans les argumentations qu'elles ont ajoutées.

## 2.5 L'analyse des données

### 2.5.1 Première hypothèse

Pour rappel, la première hypothèse est que moins je suis dans le contrôle de la situation, plus je suis dans l'inconfort. De ce fait, je suppose que je ne parviens pas totalement à sortir de la posture de contrôle. Le tableau ci-après, comme nous l'avons évoqué précédemment, confronte les éléments signifiants des auto-confrontations avec l'analyse qui en est faite. Ces éléments, issus des auto-confrontations, sont surlignés en bleu dans les annexes.

Retranscription	Auto-analyse
<p>« Alors aujourd'hui, on va commencer la séance de géométrie au coin regroupement. Je vous explique ce que nous allons faire. (...) Donc, je vais vous montrer trois photos. Vous allez discuter entre vous et vous mettre d'accord sur une réponse à me donner »</p> <p>« Attend je n'ai pas fini de donner les consignes » (à <i>Thulfiquar</i>)</p> <p>Non visible à la retranscription : intonation</p>	<p><b>Posture de contrôle</b> : Je reste dans une posture de contrôle le temps de la passation de consigne. Mon ton agacé lors de l'intervention de Thulfiquar est dû au fait qu'à ce moment-là, j'attends qu'il soit en posture élève, en train d'écouter les consignes pour pouvoir être en réelle situation de recherche.</p> <p>Ici, j'attends vraiment des élèves qu'ils discutent entre eux, qu'ils essayent de rentrer dans un débat. Je ne veux pas qu'ils restent en posture d'élève, c'est pour cela</p>

<p>« Adèle tu n'as pas besoin de lever la main, je vous demande de discuter entre vous. Tout le monde doit participer. »</p> <p>« J'ai déjà dit que vous deviez vous mettre d'accord, pour ne me donner qu'une seule réponse. »</p>	<p>que je les pousse à discuter, à trouver un consensus. En faisant cela, je rentre dans une <b>posture d'accompagnement</b>, qui tend vers le <b>lâcher prise</b>, sans l'être pour autant puisque je continue d'intervenir.</p>
---	---

A ce premier stade d'analyse, je peux conclure que je garde une posture de contrôle pour certains moments que je qualifie de moments « clés » tels que la passation de consigne. Cependant, j'essaye, en poussant les élèves à sortir de leurs postures élèves, à les inciter à ne pas seulement « faire » je commence à adopter une posture d'accompagnement et de lâcher prise. Afin d'aller plus loin dans l'analyse, je vais maintenant comparer les trois simplexes que j'ai à ma disposition.

Pour analyser les trois simplexes, j'ai décidé de choisir une tension à la fois, et de les comparer en fonction de l'importance de la préoccupation et du commentaire associé lorsqu'il y en avait un.

- Enseigner / contrôler :

Pour ces préoccupations, les avis divergent puisque l'on oscille entre 3 et 4 pour l'importance de l'enseignement. Dans le cadre de mon travail de recherche, je note surtout que je ne suis pas située dans le contrôle à l'extrême. La justification de l'enseignant expérimenté est que, comme je le disais précédemment, je suis dans le contrôle pour les passations de consignes. Selon l'enseignante débutante, le choix de la situation de recherche est un bon choix afin de faire en sorte que les élèves rentrent dans l'enseignement de la notion.

- Individuel / collectif :

Globalement, les avis convergent sur le fait que, malgré que ce soit un temps collectif, j'essaye de faire en sorte que tous les enfants parlent. Evidemment je m'adresse moins aux élèves individuellement puisque, comme le souligne l'enseignante T1, il s'agit d'une séance de recherche au coin regroupement. Selon elle, le risque est que ce soit toujours les mêmes qui parlent si je ne suis pas attentive à réguler les interactions.

- Inconfort / confort :

L'analyse des simplexes rejoint ici l'analyse effectuée dans le cadre du multi agenda. Mon intonation traduit mon inconfort et mon agacement lorsque les élèves ne se comportent pas comme je le souhaiterais, c'est ici le « risque » de sortir de la posture de contrôle. Cependant,

j'associe également cet inconfort à l'appréhension. Effectivement, « étant donné que j'étais habituellement plus dans un cours dialogué, je ne savais pas exactement comment se déroulerait cette séance : comment allait être enrôlés les élèves, la durée de la phase de recherche, la difficulté de la tâche pour eux etc.

- Valeurs / savoirs :

La mise en tension de ces deux préoccupations semble compliquée. En effet, je pense ne pas avoir assez défini les préoccupations de valeurs et de savoirs puisque les savoirs pouvaient être interprétés comme savoirs mathématiques sur la notion de symétrie, ou alors, comme les savoirs transversaux : la vie en groupe, la prise en compte de la parole d'autrui ce qui revient à l'enseignement de valeurs nécessaires à la vie en collectivité. C'est l'enseignante expérimentée qui a souligné ce problème. La lecture des commentaires met tout de même en évidence que j'essaye de les pousser à adopter une posture réflexive, notamment lorsque je dis « J'ai déjà dit que vous deviez vous mettre d'accord, pour ne me donner qu'une seule réponse ». En disant cela, je les pousse à confronter leurs opinions.

Il ressort de ces analyses que l'affirmation selon laquelle : « plus j'étais dans l'enseignement, moins j'étais dans le confort » n'est pas si corrélée. Je ne peux pas affirmer ou infirmer cette hypothèse, mais je peux la nuancer : même si un rapport entre ces préoccupations est évident, il n'est pas si affirmé. Cependant, je peux effectivement remarquer que je parviens à ne pas rester dans la posture de contrôle, et je m'autorise à lâcher prise. Du point de vue quantitatif, l'enseignant ne monopolise pas la parole : Sur trente-deux prises de parole, je ne parle « qu'un tiers » du temps puisque je n'interviens qu'onze fois. Ainsi, ce n'est pas moi qui anime la séance : nous ne sommes pas dans une situation d'enseignement frontal puisque élèves interviennent plus que l'enseignant. Ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle j'essaye de sortir de la posture de contrôle afin de laisser la parole aux élèves, ce qui nous permet de continuer sur l'analyse de la deuxième hypothèse.

### 2.5.2 Deuxième hypothèse

Cette deuxième hypothèse qui est, pour rappel : Les élèves ne restent pas simplement dans le faire et passent dans une posture réflexive. Cette partie est donc en partie validée car comme on l'a vu précédemment : les élèves, dans cette situation, ne font pas seulement que répondre aux questions sans réfléchir, ils n'essayaient pas simplement de répondre aux attentes de l'enseignant puisqu'ils entrent, effectivement, dans une démarche de débat. L'analyse ci-après va me permettre d'aller plus loin dans la vérification de cette hypothèse.

Les citations ci-dessous sont surlignées en jaune dans l'annexe.

Re transcription	Auto-analyse
<p>« On doit trouver tout seul ce sur quoi on va travailler »</p> <p>«(Adèle lève la main) » « (en levant la main) : Je sais je sais ! »</p> <p>« Il est un peu rond le papillon »</p> <p>« La forme ! »</p> <p>« oui mais non »</p> <p>« Mais Mariata elle ne donne pas d'idée »</p> <p>« Mais c'est pas de la géométrie ça ! »</p> <p>« Mais il n'y a pas de Sèvre là. »</p> <p>« Mais non on ne trouve pas c'est trop dur »</p>	<p><b>Posture scolaire</b> : Le fait qu'Adèle soit très attentive aux consignes de la prise de parole en groupe classe montre qu'elle souhaite « répondre aux attentes de l'enseignant »</p> <p>Mariata explique correctement la consigne, comme je lui ai demandé.</p> <p>Les élèves s'impliquent dans la recherche de la notion, ils rebondissent sur les notions précédemment étudiées. <b>Ils discutent</b> entre eux et rebondissent sur les différentes propositions. Ils affirment leur accord ou désaccord.</p> <p>Ici, les élèves se prennent au jeu du débat. Ils comprennent qu'ils doivent tous participer pour trouver <b>régulent la discussion</b> par eux-mêmes. Ainsi, je n'ai pas besoin d'intervenir pour recentrer le débat.</p>

Le travail sur cette hypothèse est étroitement lié au travail sur la première hypothèse. Les postures élèves présentées par Dominique Bucheton et Yves Soulé me permettent d'analyser leurs interventions. Ainsi, le fait qu'ils soient très « élèves » pour certains, en levant la main, en répondant beaucoup aux règles de vie de la classe montre une posture scolaire affirmée. Les micro-gestes que je peux observer de leur part : le fait qu'ils discutent entre eux, qu'ils commencent à débattre et qu'ils osent surtout affirmer leur désaccord sans se sentir bridés par l'enseignant m'incite à penser qu'ils rentrent dans une posture réflexive. Les caractéristiques de cette posture étant :

- La discussion sur l'objet de travail comme je viens de l'indiquer ainsi que,
- L'autogestion du groupe par le groupe dans une atmosphère de confiance détendue ;

Confirment l'hypothèse que j'avais émise puisque l'autogestion est également observée pendant ce court extrait de séance. Si les élèves réussissent à entrer dans une posture réflexive, cela implique également de ma part de ne pas être dans une posture de contrôle. Les indices que j'ai pu analyser sont des conséquences (suivant la tension effet maître effet élève) d'une posture de lâcher prise, voire d'accompagnement.

## CONCLUSION

Suite à ce travail, il m'est possible de lister quelques moyens de sortir de la posture de contrôle.

Tout d'abord, j'ai pu observer quelques micro-gestes : les laisser parler (en jouant le rôle du modérateur qui relance la conversation ou bien qui l'oriente afin de pousser les élèves dans leurs retranchements) ou encore ne pas sur-étayer constamment et les laisser se confronter à la difficulté de découvrir une notion qu'ils ne connaissent pas. Ensuite, il s'agit d'accepter de ne pas tout contrôler ce qui revient, pour ma part, à faire un travail sur moi-même. De plus, il s'agit également d'accepter que le silence n'est pas la manière de travail la plus propice aux apprentissages. Cette idée peut être enrichie avec la théorie des intelligences multiples qui a ici toute sa place. Ce travail m'a également appris que sortir de la posture de contrôle impliquait de permettre au groupe de s'autogérer. Aujourd'hui, afin de pouvoir le permettre je reste persuadée que la posture de contrôle est inévitable de temps à autre, afin de faire appliquer les règles de vie de la classe. Ainsi, sortir de la posture de contrôle présente beaucoup d'avantages, notamment sur les apprentissages des élèves, cette posture peut cependant être adoptée lors des moments clés comme le passage des consignes, l'institutionnalisation ou bien le rappel des règles de la classe.

Comme je le disais, ce travail m'a permis d'observer les réels bienfaits que ce changement avait sur les élèves. Que ce soit du point de vue de la compréhension de la notion (chose qui ne peut être visible dans cet écrit réflexif mais qui s'est avéré perceptible lors de la suite de la séquence) ou bien du point de vue de développement des compétences sociales comme les inciter à réfléchir, à travailler ensemble pour faire progresser le groupe, comprendre le fonctionnement d'un débat etc. Aujourd'hui, ces bienfaits ne sont pas encore totalement constatés dans la classe. Pour cela, je dois continuer sur cette voie et faire en sorte que les élèves comprennent ce nouveau fonctionnement et y adhèrent.

La problématique qui se pose à moi à présent est comment adopter ce fonctionnement de manière pérenne dans mon futur professionnel. Dans le contexte actuel, il est plus facile de sortir de la posture de contrôle, étant donné ma connaissance des élèves, une classe relativement simple avec un effectif relativement petit. Je me demande s'il sera aisé, pour moi, de fonctionner ainsi, en début d'année prochaine, avec une nouvelle classe et si je saurai comment tourner les situations d'apprentissages afin qu'elles soient propices à la posture d'accompagnement etc.

## **Bibliographie**

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*, 3(3), 29-48.

BRITT-MARI BARRT (2013). *Élèves chercheurs, enseignant médiateur*. Retz

BRUNER Jérôme S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire*. Psychologie d'aujourd'hui.

FREINET Célestin. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Armand Collin, 6-7.

HOUSSAY Jean. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang.

NATANSON Jacques (2002). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*. *Éducation et psychanalyse aujourd'hui*.

SOLEIL Joseph (1955). *Le code du soleil*. Sudel, 5<sup>ème</sup> édition.

## **Sitographie**

Accompagner les enseignants débutants : Des principes adaptés aux nouvelles réalités du métier, consulté le 09/01/19 à l'adresse :

[http://www.cndp.fr/crdp-nancymetz/fileadmin/Stockage2/supports\\_formation/conferences/2011-12/2012\\_01\\_24\\_accompagner-debutants\\_Atelier\\_5.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-nancymetz/fileadmin/Stockage2/supports_formation/conferences/2011-12/2012_01_24_accompagner-debutants_Atelier_5.pdf)

Le simplexe du travail enseignant, consulté le 09/01/19 à l'adresse : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/outil2>

De l'élève actif vers l'élève acteur, consulté le 10/01/19 à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38631>



## Annexes

### Le simplexe proposé aux différents professeurs consultés

#### Le simplexe de Ria

- Identité du questionné :

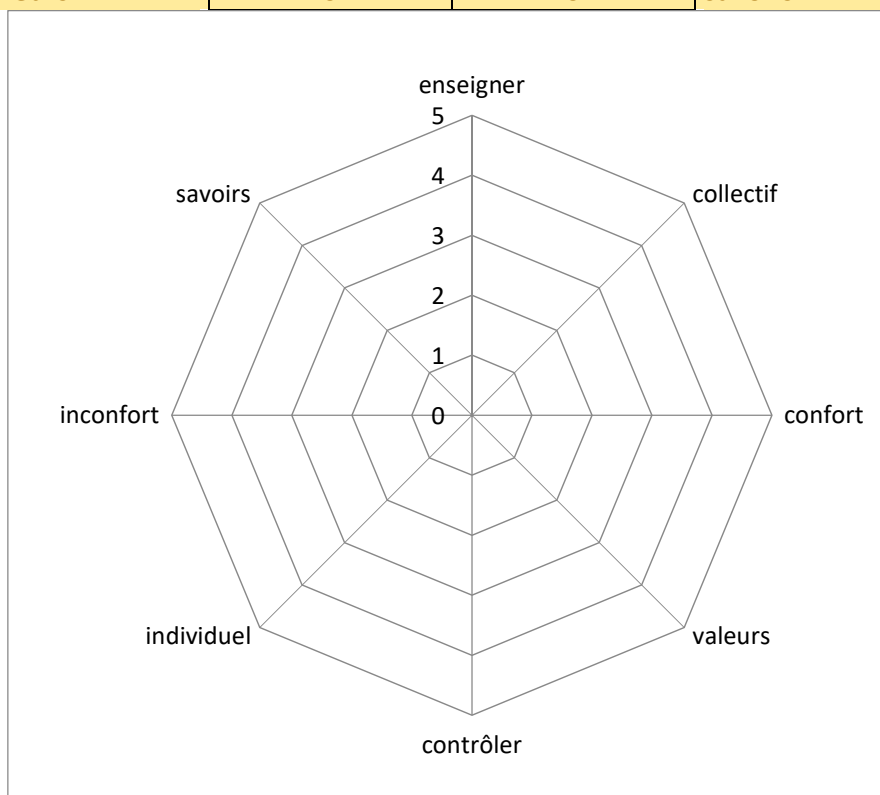
Age : \_\_\_\_\_

Année d'expérience en tant que professeur des écoles : \_\_\_\_\_

- Le simplexe de mon activité enseignante :

Afin de remplir le simplexe, fiez-vous à votre ressenti lors du visionnage de l'extrait vidéo et de la lecture (si nécessaire) du tapuscrit. Du point de vue méthodologique, le résultat de chacune des lignes doit être égal à 5. *Exemple : Valeurs : 3 / Savoirs : 2*

enseigner	0	0	contrôler
individuel	0	0	collectif
inconfort	0	0	confort
valeurs	0	0	savoirs



- Eléments de justification (si possible) :

Enseigner / Contrôler :

Savoirs / Valeurs :

Inconfort / Confort :

Individuel / Collectif :

## Mon simplexe

### Le simplexe de Ria

- Identité du questionné :

Age : 25

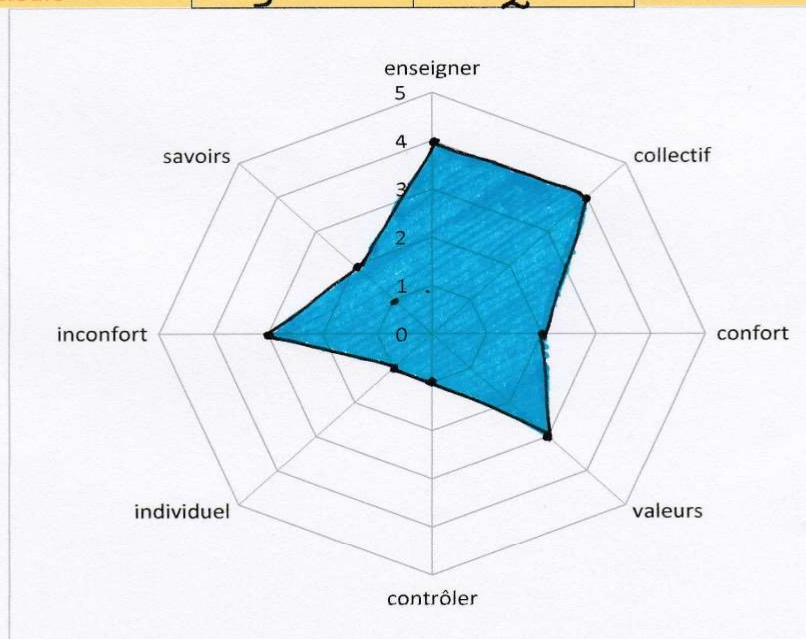
Année d'expérience en tant que professeur des écoles : 1

- Le simplexe de mon activité enseignante :

Afin de remplir le simplexe, fiez-vous à votre ressenti lors du visionnage de l'extrait vidéo et de la lecture (si nécessaire) du tapuscrit. Du point de vue méthodologique, le résultat de chacune des lignes doit être égal à 5.

Exemple : Valeurs : 3 / Savoirs : 2

enseigner	1	4	contrôler
individuel	1	4	collectif
inconfort	3	2	confort
valeurs	3	2	savoirs



- Eléments de justification (si possible) :

Enseigner / Contrôler : Par rapport à d'habitude, je contrôle uniquement pour réguler (corriger) ou recentrer le débat. Je les laisse réfléchir.

Savoirs / Valeurs : Valeurs d'élève, <sup>les pousser à</sup> adopter une nouvelle posture, plus réflexive. Je les pousse à trouver un consensus.

Inconfort / Confort : Interaction, formulation qui laisse apparaître mon inconfort. Agréablement surprise et destinée du déroulement de la séance

Individuel / Collectif : Globalement je m'adresse au groupe, mais j'essaie de mobiliser tous les élèves, même les petits parleurs

## Simplexe de l'enseignant débutant

### Le simplexe de Ria

- Identité du questionné :

Age : 26

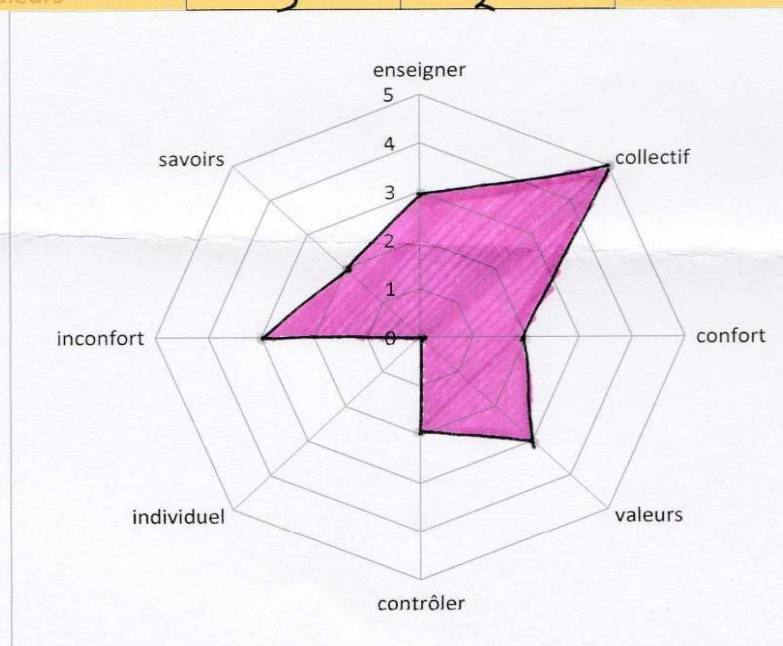
Année d'expérience en tant que professeur des écoles : 2

- Le simplexe de mon activité enseignante :

Afin de remplir le simplexe, fiez-vous à votre ressenti lors du visionnage de l'extrait vidéo et de la lecture (si nécessaire) du tapuscrit. Du point de vue méthodologique, le résultat de chacune des lignes doit être égal à 5.

Exemple : Valeurs : 3 / Savoirs : 2

enseigner	3	2	contrôler
individuel	0	5	collectif
inconfort	3	2	confort
valeurs	3	2	savoirs



- Éléments de justification (si possible) :

Enseigner / Contrôler : Bonne accorde de départ qui amène les élèves à réfléchir.

Savoirs / Valeurs : Tu essayes de faire parler les élèves, d'amener les élèves à s'écouter.

Inconfort / Confort :

Individuel / Collectif : regroupement. Sans doute souvent les mêmes qui parlent.

## Simplexe de l'enseignant expérimenté

### Le simplexe de Ria

- Identité du questionné :

Age : 48 ans

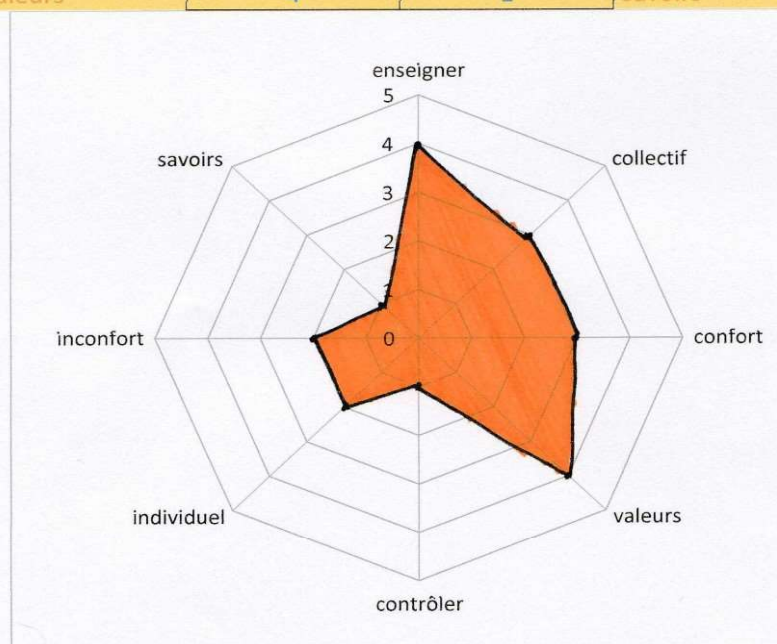
Année d'expérience en tant que professeur des écoles : 27 (T28)

- Le simplexe de mon activité enseignante :

Afin de remplir le simplexe, fiez-vous à votre ressenti lors du visionnage de l'extrait vidéo et de la lecture (si nécessaire) du tapuscrit. Du point de vue méthodologique, le résultat de chacune des lignes doit être égal à 5.

Exemple : Valeurs : 3 / Savoirs : 2

enseigner	4	1	contrôler
individuel	2	3	collectif
inconfort	2	3	confort
valeurs	4	1	savoirs



- Eléments de justification (si possible) :

Enseigner / Contrôler : Selon ton cadre théorique, tu te retrouves plus dans la posture de lâcher prise. Tu contrôles simplement lors de la passation de consignes, et dans la gestion du groupes afin qu'ils soient au travail et tu acceptes de laisser le groupe s'autogérer un moment.

Savoirs / Valeurs : Peu d'institutionnalisation dans cette partie de séance donc pas de transmission d'enseignement mathématiques. Par contre tu participes à la construction des savoirs transversaux : écoute de l'autre, nécessité de faire participer tout le monde pour ne donner qu'une réponse .... Ce qui équivaut à la transmission de valeurs donc je ne sais pas trop comment te situer (quelle diff entre enseignements transversaux et valeurs ... à moins que ce soit les valeurs de la République cf EMC ?)

Inconfort / Confort : Je t'entends assez agacée qu'ils ne partent pas tout de suite sur la géométrie et qu'ils réfléchissent qu'aux photos. Peut-être le cadre du moment était-il mal posé ... Sinon, je te sens à l'aise dans ta séance. A la rigueur on peut remarquer que tu n'es pas encore très familière avec la manière de fonctionner (tu ne leur laisse pas énormément de temps pour réfléchir à la fin de la vidéo) mais tu ne te laisses pas envahir par le stress ou l'appréhension.

Individuel / Collectif : Tu gères autant le collectif que l'individuel. Tu veilles à faire discuter tous les enfants, tu les mobilises tous et surtout tu les laisses ne pas s'exprimer s'ils ne le désirent pas (exemple de Mariata)

## Retranscription. Séance de géométrie, CE1 : Extrait de la première séance sur la notion de symétrie

Rappel du code couleur utilisé lors du repérage de données en vue du travail des hypothèses :

**BLEU** : Hypothèse n°1 - Je ne parviens pas à sortir totalement de la posture de contrôle tout en restant dans un sentiment de confort.

**JAUNE** : Hypothèse n°3 – Les élèves ne restent pas dans le « faire » et passent dans une posture réflexive.

### Première partie : Au coin regroupement

Moi : **Alors aujourd'hui, on va commencer la séance de géométrie au coin regroupement. Je vous explique ce que nous allons faire.**

Aujourd'hui, c'est à vous de trouver ce sur quoi nous allons travailler.

Thulfiquar : Mais on sait pas.

Moi (*à Thulfiquar*) : **Attend je n'ai pas fini de donner les consignes.**

**Donc, je vais vous montrer trois photos. Vous allez discuter entre vous et vous mettre d'accord sur une réponse à me donner.**

C'est compris ?

Les élèves (*en chœurs*) : Oui

Moi : Evan tu peux réexpliquer ce que vous devez faire ?

Evan : Euh ... On doit parler entre nous pour te dire sur quoi on va travailler.

Moi : Mariata ?

Mariata : **On doit trouver tout seul sur quoi on va travailler.**

Moi : C'est ça, vous devez trouver tout seul, en parlant entre vous, ce que vous allez apprendre, ce sur quoi nous allons travailler ensemble.

*photos accrochées au tableau :*



Moi : Allez, à vous de trouver ce que ces photos ont en commun.

**Adèle lève la main**

Moi : Adèle tu n'as pas besoin de lever la main, je vous demande de discuter entre vous. Tout le monde doit participer.

Apolline : C'est la nature. Toutes les photos elles sont prises dans la nature.

Léane : Oui mais non. C'est que en fait c'est la même photo. Le château il est pris de loin, après là on voit le château de près et peut être que sur la première photo il y a un papillon caché quelque part donc on fait une autre photo où il est grand.

Moi : Lucas, tu penses que c'est ça la réponse ? On va travailler sur la nature ?

Lucas : Oui

Thulfiquar : Il est un peu rond le papillon

Adèle : La forme !

Briac : Oui c'est ça ! Le château il est un peu rectangle et le papillon il y a des ronds dessus et il est triangle.

Sidonie : Mais Mariata elle ne donne pas d'idée.

Moi : Peut être que Mariata pour l'instant elle réfléchit dans sa tête. Je répète, toutes ces photos ont quelque chose d'identique, de commun, à vous de trouver ce que c'est.

Adèle (*en levant la main*) : Je sais je sais !

Moi : J'ai déjà dit que vous deviez vous mettre d'accord, pour ne me donner qu'une seule réponse. Donc je vais aller voir les CP un petit peu et je vous laisse discuter entre vous.

Adèle : Moi je dis que c'est la forêt.

Léane : La randonnée !

Sidonie : Mais c'est pas de la géométrie ça !

Adèle : Oui mais c'est peut être les bords de Sèvre.

Léane : Mais il n'y a pas la Sèvre là.

Sidonie et Mariata (en chœurs) : Mais oui !

Adèle : Bon je sais pas moi.

Léane : Moi je dis que la réponse c'est que tout est au même endroit.

Moi : Vous avez trouvé ? Quelqu'un peut-il me donner une réponse ?

Mariata : Mais non on trouve pas, c'est trop dur !