Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

L'influence des postures enseignantes sur le résultat d'une production de groupe

Mémoire présenté par **GOURLAIN Alexandre**

Sous la direction de Monsieur **ROBISSON Patrice**

Année universitaire : 2020 – 2021

Remerciements

Je souhaite dans un premier temps remercier, mon directeur de mémoire Monsieur ROBISSON Patrice, formateur à l'INSPE de Périgueux. Je tiens à le remercier pour sa patience, sa disponibilité, sa gentillesse et bien entendu pour ses judicieux conseils qui m'ont permis d'alimenter ma réflexion et de construire cet écrit.

Je voudrais également remercier Madame VAILLAUX Sandra, professeure des écoles à Montrem en Dordogne et Maître d'Accueil Temporaire (MAT) à l'INSPE de Périgueux, sans qui, ce mémoire n'aurait pas pu être ce qu'il est aujourd'hui. Je tiens sincèrement à la remercier pour son soutien, son dynamisme, sa bonne humeur et tous les conseils qu'elle a pu m'octroyer ces deux dernières années. Je la remercie également d'avoir accepté, malgré une situation sanitaire difficile, de m'avoir ouvert sa classe afin d'y mener mes recherches. Je souhaite par la même occasion, envoyer tous mes remerciements à ses élèves, de ces deux dernières années pour leur confiance, leur participation que ce soit dans mes projets pédagogiques ou mes recherches, dans lesquels ils ont toujours su collaborer avec sérieux et bienveillance.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de mon mémoire :

ALEXANDRE Arnaud, mon camarade et ami de promotion qui a su être un soutien dans la réalisation de cet écrit. Sa disponibilité et ses conseils m'ont permis de franchir des moments de doutes sans lesquels cet écrit ne serait celui qu'il est devenu.

Ma compagne, pour son soutien et ses encouragements tout au long de sa réalisation, sa relecture et le corrigé de mon mémoire qui m'ont été d'une aide précieuse.

Ma famille pour leurs encouragements et leur soutien constant.

Tables des matières

Remerciements 1

Sigles et abréviations 5

Introduction 7

1 Le travail de groupe : vers une approche théorique 9

1.1 Le groupe : une notion complexe au cœur de l'actualité 9

1.1.1 Étymologie et notion de groupe 9

1.1.2 Un regard sur l'actualité 10

1.2 Le travail de groupe : quand est-il à l'école ? 10

1.2.1 Liens entre la pratique et les programmes scolaires 10

1.2.2 Le travail de groupe : une définition du concept 11

1.2.3 Nature du travail de groupe : entre collaboration et coopération 13

1.2.4 Vers une remise en question de ce concept 14

1.3 La place centrale de l'enseignant au sein du groupe de travail 16

1.3.1 La formation de l'enseignant : en enjeu majeur 16

1.3.2 Le corps de l'enseignant : un jeu théâtralisé 16

1.3.2.1 Le corps acteur 16

1.3.2.2 La voix 17

1.3.3 L'agir de l'enseignant : gestes et postures professionnels 18

1.3.3.1 Caractérisation des concepts 18

1.3.3.1.1 Les gestes professionnels 18

1.3.3.1.2 La posture : une simultanéité de gestes 19

1.3.3.2 L'activité de l'enseignant : le modèle multi-agenda 20

1.3.3.2.1 Le tissage 21

1.3.3.2.2 L'atmosphère 21

1.3.3.2.3 Le pilotage 22
1.3.3.2.4 L'étayage 22
1.3.4 La dynamique de groupe : entre élèves et enseignant 23
1.3.4.1 Posture de l'élève et réponse enseignante 23
1.3.4.2 Adaptation aux situations : un double ajustement 25
2 Le travail de groupe : vers une approche méthodologique 26
2.1 La mise en place du terrain de recherche 26
2.2 Les outils méthodologiques 27
2.2.1 Mise en œuvre des dispositifs 27
2.2.2 Réflexion en amont de l'expérimentation 28
2.2.3 Description de la séance : situation de problèmes en mathématiques 29
2.2.4 Composition des groupes de travail 30
3 Analogie entre posture enseignante et efficience du groupe 30
3.1 Analyse des données sur la posture d'accompagnement 31
3.1.1 L'enseignant : un guide au sein des groupes 31
3.1.2 Analyse des productions : première séance 34
3.2 Analyse des données sur la posture de contrôle 36
3.2.1 L'enseignant : une « tour de contrôle » au sein de la classe 37
3.2.2 Analyse des productions : deuxième séance 39
3.3 Croisement et confrontation des données 42
3.3.1 La réponse des élèves face à ces postures 42
3.3.2 Le produit final du groupe : quelles sont les conséquences ? 45
4 Discussions 46
4.1 Compte-rendu : entre théorie et pratique 46
4.2 Limites et continuités : vers les apprentissages des élèves 48
4.2.1 Des points de recherche à mettre en avant 48
4.2.2 Pistes de continuités de la recherche 49

Conclusion 50

Bibliographie 51

Table des illustrations 55

Annexes 56

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

B.O : Bulletin Officiel

E : Elève du groupe *(lors de retranscription)*

G1 : Groupe 1

G2 : Groupe 2

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation

MAT : Maître d'accueil temporaire

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

P : Professeure *(lors de retranscription)*

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

Résumé en français

Cet écrit de recherche est consacré à l'étude des postures et des gestes professionnels en lien avec la production finale du groupe. Pour ce faire, une observation en classe de cycle 3, de deux séances de mathématiques a eu lieu afin de vérifier si une posture d'accompagnement est à privilégier afin de rendre plus efficient le groupe de travail et ainsi sa production. Les résultats tendent à montrer que l'efficience du groupe peut être affectée sans altérer, en premier lieu, la production du groupe.

Mots-clés

Travail de groupe, postures de l'enseignant, gestes professionnels, production de groupe, ajustement, multi-agenda, accompagnement.

Abstract in English

This written research is dedicated to the study of posture and teaching skills in the connection with the final production of the group. To do so, an observation in a cycle 3, of two mathematics sessions took place to check whether a support posture is to be favorated in order to make the work group and so, its production more efficient. The results tend to show the efficiency of the group can be affected without altering in the first place, the production of the group.

Keywords

Group working, teacher postures, teaching skills, group production, adjustment, teaching multi-agenda, support.

Introduction

« Mes élèves sont trop indisciplinés, je ne peux pas les faire travailler en groupe », voilà un propos que j'ai pu entendre au sein d'une classe dans laquelle j'effectuais un stage d'observation.

Le travail de groupe est un outil avec lequel l'enseignant doit s'exercer. Cette méthode de travail requiert souvent une organisation complète et un temps que certains ne veulent pas perdre. Ainsi, il est parfois difficile de mettre en œuvre des groupes de travail au sein d'une classe. Pourtant, comme le souligne le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. »[1] Ce concept de travail de groupe est donc au cœur de la scolarité des élèves, d'abord au sein du socle commun mais également dans la formation du citoyen. En effet,

> L'école à une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen […] elle permet à l'élève de développer, dans des situations concrètes de la vie scolaire, son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. (B.O, 2015)

Le travail de groupe est donc un outil essentiel pour l'élève en tant que citoyen en devenir mais également en terme d'apprentissage. Ainsi, la notion de groupe interagit sur différents aspects, premièrement le vivre ensemble. En effet, « l'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres. » De plus, « l'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. » (B.O, 2015)

Au début de la scolarité, l'enfant est auto-centré, il n'a pas conscience de l'autre. Tout ce qui se passe autour de lui tourne autour de lui et en fonction de lui[2]. Ainsi, le travail de groupe va amener peu à peu les élèves à ce qu'il se « partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue. » (B.O, 2015)

[1] Bulletin Officiel n°17, Réseaux Canopé, *La coopération dans les instructions officielles*, 23 Avril 2015.

[2] Eduscol, Le développement de l'enfant, *Les étapes du développement de l'enfant font l'objet de nombreux travaux qui permettent de mettre au jour les périodes et les moments charnières dans le développement langagier, cognitif, social et affectif, sensoriel et moteur de l'enfant.,* Ministère de l'Education Nationale, 15 Novembre 2012.

C’est au travers de mes stages d’observations et de pratiques ainsi que des situations que j’ai vécues personnellement, que j’ai pu observer différentes manières, différents contextes dans lesquels les élèves travaillaient en groupe. Ils étaient réunis dans divers enseignements que ce soit en Mathématiques, en Education Physique et Sportive ou encore en Sciences. Cependant, selon les différents contextes observés, j’ai pu remarquer que la place de l’enseignant changeait. En effet, lors de situation de travail de groupe, l’enseignant est souvent en retrait, il étaye, répond aux questions et garde un certain contrôle de la séance.

Ainsi, notre étude s’appuiera sur le postulat selon lequel l’enseignant de par ses gestes et ses postures influence le travail des élèves au cours d’une situation d’apprentissage.

Il s’agira alors de voir dans une première partie l’étymologie du terme de groupe, une définition plus complète de la notion de travail de groupe, ainsi que le rôle de l’enseignant au sein de celui-ci. Dans une seconde partie, nous montrerons comment nous avons procédé dans notre enquête sur le terrain. Pour terminer, nous finirons par expliquer et interpréter les résultats de notre enquête.

1 Le travail de groupe : vers une approche théorique

1.1 Le groupe : une notion complexe au cœur de l'actualité

1.1.1 Étymologie et notion de groupe

Quand nous parlons de groupe, nous rapprochons souvent ce terme à l'Homme. Pourtant ce rapprochement est très récent, en effet, c'est « […] vers le milieu du XVIII ème siècle qu'on commence à employer ce terme pour désigner non seulement un ensemble de choses, mais aussi un rassemblement de personnes. »[3] La notion de groupe s'utilise donc pour désigner un ensemble de personnes, d'animaux, de choses ou d'objets ayant chacun des caractéristiques ou un objectif commun. Ainsi, nous parlerons par exemple de groupes ethniques dont les membres ont des caractéristiques communes et que Max WEBER définit comme

> […] une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou les deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation – peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement. (A-S. LAMINE, 2006, p. 131-132)

L'appartenance à un groupe passe, selon Claude DUBAR [4], par un double processus d'appartenance. D'une part l'identité pour soi, c'est-à-dire que l'individu agit sur le groupe avec ses propres caractéristiques et d'autre part l'identité pour autrui, c'est-à-dire, que son identité se construit sur la base de fonctionnement du groupe auquel il appartient. Cette notion rapproche aussi des choses ou des objets ayant chacun des points communs, nous parlerons par exemple, dans le domaine du français de verbes appartenant au premier, deuxième ou troisième groupe. Cependant, la notion de groupe désigne également un regroupement d'individus dont l'objectif est de rendre un produit final commun. Dans le cadre scolaire, nous pouvons observer des situations où l'enseignant construit des groupes dans le but de faire travailler les élèves entre eux. Ils n'ont peut-être pas de caractéristiques communes à l'extérieur de l'école mais dans ce cadre précis, ils forment déjà une communauté, ils appartiennent tous à une même classe.

[3] NERI Claudio, *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe.* ERES, « Transition », 2011, 328 pages. ISBN : 9782749213828. DOI : 10.3917/eres.neri.2011.01.

[4] Claude DUBAR, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.

1.1.2 **Un regard sur l'actualité**

Aujourd'hui, la collaboration entre les individus est un enjeu primordial à prendre en compte car essentielle dans le souci du vivre ensemble dans notre société. (OCDE, 2015) L'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) réalisé par l'OCDE en 2015, renseigne sur l'importance du travail de groupe, plus particulièrement sur l'entraide entre les individus. Cette enquête réalisée sur des élèves âgés de 15 ans, a pour objectif de demander « aux élèves d'établir une compréhension commune avec les autres membres du groupe, d'entreprendre les actions adéquates pour résoudre le problème et de maintenir l'organisation du groupe.»[5]. Nous pouvons nous rendre compte qu'en France, 6.6% des élèves se hissent au plus haut niveau de l'échelle de résolution collaborative de problèmes soit un élève sur 15 contre 7.9% en moyenne dans les pays de l'OCDE. On constate également que 30% des élèves français soit près d'un tiers d'entre eux se situeraient, selon l'enquête PISA de 2015, sous le 2ème niveau de l'échelle contre 28% en moyenne dans les pays de l'OCDE. D'après ces résultats, nous pouvons déterminer que plus de la moitié des élèves français interrogés sont situés entre le 2ème et 3ème niveau de l'échelle. Autrement dit, les élèves français sont pour beaucoup d'entre eux, des élèves qui ont une capacité moyenne voire faible à s'intégrer dans un groupe tout en mettant en commun leurs compétences et leurs connaissances afin de résoudre un problème. De plus, le classement de la France nous montre sa capacité réduite en termes de résolution collaborative de problèmes. Toujours d'après l'enquête PISA, la France n'est pas placée parmi les 16 premiers pays, elle se situe entre le 19ème et 23ème rang des pays de l'OCDE. Il semble donc être un réel enjeu, de travailler en classe sur la coopération et la collaboration entre les élèves et ceux dès le plus jeune âge, comme nous le montre les programmes officiels.

1.2 Le travail de groupe : quand est-il à l'école ?

1.2.1 **Liens entre la pratique et les programmes scolaires**

Le travail de groupe est un élément essentiel et ce quel que soit le cycle. C'est en se référant aux programmes mis en place par l'Education Nationale que nous pouvons voir dès le cycle 1, que les enfants vont découvrir le travail en groupe, les échanges entre pairs ou encore le

[5] OCDE, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), *Résultats du PISA (en France): La résolution collaborative de problèmes,* 2015, p. 1.

rôle du groupe dans la réalisation de projet commun. En effet, d'après le Bulletin Officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, l'enfant va

> [d]écouvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer (…) partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange.[6]

En étudiant les programmes de cycle 2, nous nous apercevons aussi que la notion de groupe est essentielle. Au sein du socle commun, plus précisément dans le domaine 2 intitulé *« Les méthodes et outils pour apprendre »*, les élèves sont invités à rentrer dans une démarche de projet visant à développer « la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production. » (B.O Cycle 2, 2018, p. 6) Nous retrouvons, ici, l'importance du travail de groupe en tant qu'outil pour développer la capacité à rechercher des informations, à argumenter ses idées, à porter un jugement critique mais également à écouter et respecter les avis et les idées des autres. En outre, la notion de travail de groupe au sein du cycle 3, semble plus complète et complexe. D'après les programmes officiels, les différents enseignements proposés permettront aux élèves de leur faire « acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. » (B.O Cycle 3, 2018, p. 6) Finalement, nous pouvons retenir que le travail de groupe est destiné à être mis en place dès la maternelle dans le but de sensibiliser les élèves à l'échange, au partage, au jugement plus particulièrement à juger ou à être jugé. Le travail de groupe est envisagé comme une méthode pédagogique qui permet différents apprentissages et qui ne dépend pas d'enseignements particuliers. Tout au contraire, il est envisageable quel que soit le contexte dans lequel on y a recours.

1.2.2 **Le travail de groupe : une définition du concept**

Le travail de groupe peut être caractérisé simplement par le regroupement de plusieurs individus qui travaillent ensemble afin de réaliser un projet commun. Cependant, peut-on se résoudre à cette seule définition ? Le travail de groupe est un outil pédagogique mis en œuvre dans différentes disciplines à l'école permettant l'apprentissage de diverses connaissances visées. En effet, selon le Réseau CANOPE, le travail de groupe est un moment où « les élèves travaillent

[6] Bulletin Officiel spécial n° 2, *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous,* 26 mars 2015, p. 4.

dans des groupes de trois à cinq sur une tâche, de façon responsable et collaborative. [Il] développe particulièrement les compétences sociales, mais poursuit également l'objectif d'intensifier l'apprentissage disciplinaire. »[7] Autrement dit, le travail de groupe est un mode de travail qui permet à la fois différentes interactions entre les membres du groupe, mais aussi l'apprentissage de connaissances afin de résoudre un problème soulevé par l'enseignant. Il est aussi un moyen qui permet de créer « une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. »[8] En effet, lorsque les membres du groupe vont échanger, différents types interactions naîtront. Il y a aura des situations où les élèves vont se servir des connaissances qu'ils ont déjà acquises afin d'exposer une idée pour répondre au problème posé ou encore en utilisant ces connaissances comme moyen d'argumentation. Les autres membres du groupe vont alors soit démanteler ses propos ou bien les accepter, l'objectif étant de construire, autour de connaissances communes, une réponse au problème. C'est alors que le travail de groupe va favoriser ce que l'on appelle le conflit socio-cognitif qui se crée à partir des échanges, des confrontations de leurs points de vue provoquant ainsi un déséquilibre du groupe qui favorisera l'apprentissage et la structuration de nouvelles connaissances.

D'après Philippe MEIRIEU[9], l'individu progresse uniquement s'il y a la mise en place d'un conflit cognitif entre son point de vue et un différent. Pour que ce conflit puisse avoir lieu, il faut que le groupe soit composé de manière hétérogène afin que les connaissances le soient également. Le produit final doit être conçu par l'ensemble des membres du groupe qui le compose, chacun ayant des objectifs individuels à réaliser. En effet, le travail en groupe est un « mode de travail fondé sur le partage des tâches entre les individus, afin d'atteindre un objectif commun. » (J-P ROUX, 2004) Autrement dit, selon Jean Paul ROUX, le travail de groupe est un mode de travail basé sur la répartition de différents rôles permettant à chacun d'exercer une part de celui-ci. Après quelques éclaircissements, nous pourrions définir plus précisément le travail en groupe comme un outil pédagogique qui permet de développer les apprentissages des élèves mais aussi leur cognition en passant par un processus interindividuel. Celui-ci définit les interactions entre plusieurs individus au sein d'un même groupe ou bien par la répartition des tâches grâce à des rôles définis. Nous pouvons ainsi faire ressortir deux natures différentes du travail de groupe, la collaboration et la coopération.

[7] Réseau CANOPE, *Travail de groupe 1 : Définition – Organisation.*

[8] L. PONSOT, *Le travail en groupes*, Académie de Dijon.

[9] Philippe MEIRIEU, « Groupes et apprentissages » in *Connexions*, n°68 « Le groupe : évolutions des théories et des pratiques », Eres, Paris, 1997.

1.2.3 **Nature du travail de groupe : entre collaboration et coopération**

La coopération et la collaboration sont des termes relativement proches qu'il ne faut pas confondre malgré qu'ils fassent tous deux appels à une même structure : le groupe. Ces deux natures possèdent différents éléments qui permettent de les détacher l'un de l'autre. Alain BAUDRIT dans son article intitulé « *Apprentissage Coopératif/Apprentissage Collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique* », identifie différents éléments permettant de caractériser chacune des deux formes d'apprentissages.

Selon cet auteur, l'apprentissage coopératif est une forme d'apprentissage en petit groupe qui a pour vocation de faire progresser le savoir des élèves. Pour cela, ils doivent échanger et interagir dans le but de réaliser un produit final commun. Il faut que les échanges soient constructifs et il ne faut pas imposer un point de vue mais proposer des justifications sur ses idées. On retrouve aussi dans cette forme de groupe une organisation interne, c'est-à-dire que chaque membre exerce un rôle bien particulier avec une tâche à accomplir. Les membres d'un groupe de travail coopératif « peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs». (A. BAUDRIT, 2007) En l'occurrence, l'efficacité du groupe dépend des différentes contributions individuelles, et surtout de leur coordination. Il y a au sein du groupe, une interdépendance qui oblige les élèves à réaliser leurs tâches pour son bon fonctionnement. Comme le dit l'auteur, il y a une forme de « responsabilisation ». De plus, le travail de groupe en coopération est caractérisé par l'élaboration, c'est-à-dire que le produit final est la source d'une construction collective où « chacun est considéré comme une source possible de savoir ». (A. BAUDRIT, 2013, p. 76)

Toujours selon Alain BAUDRIT, l'apprentissage collaboratif est un mode de travail en petit groupe qui vise à être responsabilisé et qui tente de répondre à un but commun de façon équitable entre tous les membres du groupe. Les élèves ont tous le même statut et possèdent un niveau cognitif qui est équivalent. Ils mettent en commun leurs connaissances respectives et « c'est à partir de ces rencontres d'idées, des discussions qu'elles engendrent que de nouvelles connaissances peuvent émerger » (A. BAUDRIT, 2007, p. 120) : c'est ce que l'on appelle le principe de co-construction[10]. Il faut qu'au sein du groupe on retrouve une forme de respect mutuel entre les membres qui le composent. Au contraire, cette forme de groupe est caractérisée par une non-structuration groupale dans la mesure où les élèves ne sont pas particulièrement initiés à l'activité

[10] Selon Sullivan (1953) et Youniss (1980), les enfants « apprennent les uns des autres non pas en copiant ou en se servant des compétences des partenaires […], mais grâce à un effort collaboratif basé sur une planification mutuelle des activités. »

collective, du fait également qu'aucune organisation ne leur est suggérée ou imposée. Ici pas de leaders, pas de suiveurs, tout le monde est au même stade sinon l'équilibre du groupe est « brisé ». Cependant, il n'est pas rare de constater, au sein de ces groupes, des leaders. Ainsi, l'enseignant à l'écart peut observer et atténuer au besoin le *leadership* de certains élèves. En effet, l'apprentissage collaboratif invite à créer des savoirs ensemble et pour ce faire les élèves vont explorer, échanger, partager des idées et trouver des accords lorsqu'il y a contradiction.

On retrouve également un point important qui permet de caractériser ces deux formes d'apprentissages. L'apprentissage coopératif « donne l'occasion à l'enseignant 'd'aller de groupe en groupe, d'observer les interactions, d'écouter les conversations, et d'intervenir lorsqu'il le juge utile.' » (A. BAUDRIT, 2007, p. 121). Au contraire, dans le cas de l'apprentissage collaboratif « l'enseignant 'ne contrôle pas les groupes de façon active et leur renvoie toutes les questions qu'ils se posent.' » (A. BAUDRIT, 2007, p. 120) Autrement dit, dans le premier cas, l'enseignant laisse le groupe résoudre le problème mais peut intervenir au sein de celui-ci lorsqu'il en juge la nécessité. Il peut ainsi les aiguiller en leur évoquant des points auxquels ils n'avaient pas pensés par exemple. Dans le second cas, l'enseignant ne donne aucune information « toutes faites », il reformule les questions des élèves afin de les orienter vers la réponse qu'ils cherchent. Nous pouvons dès lors voir que la place de l'enseignant au sein du travail de groupe est primordiale car dans ces deux natures « l'autorité de l'enseignant va être remise en cause » : « il y a un transfert d'autorité relativement partiel dans le premier cas, plus complet dans le second. » (A. BAUDRIT, 2007, p. 120) Nous pouvons établir un lien de corrélation avec les travaux de Guy BROUSSEAU sur la question de la dévolution. Le processus de dévolution de la tâche est définit par « l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens. »[11] En effet, le maître va, par l'intermédiaire du contrat didactique[12], pousser l'élève dans la situation d'apprentissage afin de le responsabiliser, de donner du sens à la tâche. Il y a une interrelation entre l'enseignant, l'élève et le savoir.

1.2.4 **Vers une remise en question de ce concept**

Néanmoins, le travail de groupe ne semble pas être une activité totalement maîtrisée par les enseignants ou simplement inefficace dans certaines situations. Lorsqu'on s'intéresse aux rapports de mission de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN), en particulier

[11] REUTER, Yves, et al. « Dévolution », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Sous la direction de Reuter Yves, et al. De Boeck Supérieur, 2013, pp. 61-64.

[12] Le contrat didactique est « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » BROUSSEAU (1980 : 127).

celui de 2011, on peut constater une certaine remise en cause des ateliers à l'école maternelle. D'après ce rapport de mission, les ateliers ne sont pas une forme de travail en groupe, mais plutôt par groupe. En effet, les enfants ne sont pas en situation d'interaction et ainsi n'échangent pas afin de répondre à un objectif commun mais effectuent un travail personnel avec un matériel commun. Le rapport de 2011 indique qu' « il est rare que les 'ateliers' donnent lieu à une véritable coopération entre enfants sauf parfois dans ceux qui sont dirigés par le maître quand celui-ci s'emploie justement à ce qu'il y ait des interactions qui nourrissent un travail commun. » (A. BAUDRIT, 2013, p. 76) On comprend ainsi que dans le cadre de l'école maternelle, le travail de groupe peut être efficace seulement si l'enseignant est présent pour guider, encadrer et structurer le groupe. L'enseignant étant déjà occupé dans l'un d'eux, les autres ateliers proposés « sont souvent très simples, à enjeux didactiques pauvres, ce qui suscite un faible investissement, une exécution rapide […] voire bâclée pour aller vers des dérivations plus recherchées (temps libre aux coins-jeux, au coin-livres, etc.). »[13] L'enjeu serait donc de proposer des situations plus concrètes et stimulantes pour les enfants dans le but de chercher et d'expérimenter ensemble. De plus, c'est en s'intéressant au développement de l'enfant de maternelle, que l'on s'aperçoit que le problème tient ici au niveau cognitif. Selon Piaget, à cet âge l'enfant en est au stade de développement « préopératoire ». L'enfant est centré sur lui-même et ne parvient pas à adopter un point de vue différent du sien.

> Dans la vie de tous les jours, on peut observer des enfants qui semblent parler entre eux, mais une écoute attentive nous montre que les enfants n'échangent pas réellement, chacun étant centré sur son propre discours. Ce comportement s'appelle le monologue collectif; c'est aussi une démonstration de l'égocentrisme (PIAGET et INHELDER, 1980). (N. FRECHETTE & P. MORISSETTE, 2018)

Cette citation soulève un problème dû à l'égocentrisme des jeunes enfants impliquant une impossibilité à travailler ensemble et à échanger, dans le cadre de l'école maternelle. L'enseignant a donc une place importante à jouer dans le travail de groupe, notamment en termes de structuration, d'orientation et d'étayage. Alors que, lorsque « le maître circule d'un atelier à l'autre, distribuant son temps entre tous, il n'apporte pas de réelle plus-value. » D'après ce rapport de l'école maternelle, la place de l'enseignant semble être une question importante à prendre en compte. Cela soulève une question similaire : la place de l'enseignant dans un travail de groupe à l'école primaire.

[13] Rapport de mission de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, *l'école maternelle*, 2011, p. 103 - 108.

1.3 La place centrale de l'enseignant au sein du groupe de travail

1.3.1 La formation de l'enseignant : en enjeu majeur

L'enseignant est ainsi formé, dans le cadre du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, afin de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » et d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. » (B.O, 2013) En effet, l'enseignant doit « favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées », « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs. » Les enseignants doivent ainsi mettre en place des situations de travail en groupe où les élèves sont responsabilisés. Par exemple, dans un groupe coopératif, l'enseignant peut le structurer à l'aide de différents rôles et ainsi donner une responsabilité particulière à chaque membre. De plus, certains apprentissages visés sont voués à être acquis lors de travail en groupe collaboratif permettant ainsi l'implication des élèves et les échanges entre pairs. Nous noterons que les enseignants devront avoir une posture de « laisser-faire » pour apprendre et permettre aux élèves de s'organiser et de structurer le groupe afin de répondre à l'objectif demandé par l'enseignant. Il devra également « apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages. »[26] Ainsi, sa place dans les activités en groupe est un enjeu majeur contribuant à l'apprentissage de connaissances visées en passant par l'élaboration d'un projet commun.

1.3.2 Le corps de l'enseignant : un jeu théâtralisé

1.3.2.1 *Le corps acteur*

Le corps est, selon la psychanalyse, séparé en deux parties : le corps symbolique et le corps imaginaire. Selon l'article de Isabelle JOURDAN[14] « [l]e corps imaginaire c'est 'avoir un corps', soit la représentation imaginaire que le sujet en a. Le corps symbolique est une réalité sémiotique, le corps symbolique du langage, le corps signifiant (BROUSSE et al. 1997). » Le corps de l'enseignant renvoie une certaine image qui permet aux élèves de se faire une première représentation de celui-ci.

[14] Isabelle Jourdan, « Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation », *Recherches & éducations*, 12 | 2014, 105-116.

La mise en scène du corps est alors perpétrée par divers éléments, que ce soit le jeu du regard, la voix de l'enseignant, ses « mimiques », ses gestes ou encore sa posture générale. Dans son livre, l'auteure Claude PUJADE-RENAUD situe la mise en scène de l'enseignant entre deux pôles : le premier permet de « soutenir le rapport de force et faire-face » alors que le second s'axe plus vers le « plaire et séduire ».[15] Nous pouvons parler de jeu théâtralisé car l'enseignant est acteur de sa séance, il capte l'attention de son public, s'adapte à sa diversité et joue un rôle en préparant ses entrées, ses gestuelles ainsi que ses postures vocales. En effet, « [p]lutôt que d'être passivement exposé aux regards, l'enseignant opère *une mise en scène active du corps*. Il tente de s'assurer ainsi d'une prise de possession des regards enseignés, de métamorphoser l'exposition passive en captation » (C. PUJADE-RENAUD, 2005, p. 75).

1.3.2.2 *La voix*

La voix est ainsi le premier outil de travail de l'enseignant et c'est avec lui que les premiers contacts sont établis. C'est par celle-ci que se détermine le type de relation qui va avoir lieu tout au long de la séance. Jean DUVILLARD nous parle dans son livre intitulé *Ces gestes qui parlent* des différents éléments qui permettent au public, ici aux élèves d'établir le type de relation que va instaurer le professeur. Celle-ci se construit selon l'auteur en fonction du « […] timbre, [de] la hauteur, [du] parcours intonatif, [de] l'utilisation d'accentuations, [d']une certaine vivacité ou monotonie » (J. DUVILLARD, 2016, p. 91). Elle permet alors à l'enseignant de mettre en place dès les premières secondes une intention particulière qui donne lieu à différentes situations. Ainsi, l'enseignant utilise par exemple, une voix autoritaire, bienveillante, agressive ou encore une voix qui met en confiance en fonction de son ressenti, de son histoire qui induit un certain comportement chez l'élève.

Nous pouvons d'ores et déjà voir que l'enseignant passe par différents gestes et postures afin d'établir une relation entre maître et élève. Ces actes verbaux et non verbaux sont des réponses à une situation permettant de mettre en place une dynamique de classe.

[15] Claude PUJADE-RENAUD, « Le corps de l'enseignant dans la classe », *L'Harmattan*, 2005, p.75.

1.3.3 L'agir de l'enseignant : gestes et postures professionnels

1.3.3.1 *Caractérisation des concepts*

1.3.3.1.1 Les gestes professionnels

La notion de geste professionnel est caractérisée par Dominique BUCHETON comme une action de l'enseignant. C'est un acte de communication adressé à un tiers avec une visée spécifique.[16] Ceux-ci sont ajustables au vue du contexte dans lequel ils sont utilisés et varient sous trois formes de langages : l'oral, l'écrit et le corporel. (I. LARDON, 2013) Nous rajouterons pour compléter cette définition, que « le geste est […] un mouvement du corps adressé (porteur de valeurs), inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet, ayant un effet performatif auprès des élèves. »[17] Ainsi, la notion de gestes professionnels s'inscrit dans l'agir enseignant comme un outil de communication verbal et non verbal. En outre, ces gestes professionnels dépendent du sujet, de son expérience personnelle. C'est ce que Dominique BUCHETON nomme « les logiques d'arrière-plan » qui caractérisent l'identité professionnelle et l'éthique propre de l'enseignant. Cependant, les décisions prises dans une situation précise sont induites par ces logiques, plus ou moins conscientes, qui viennent influencer ses gestes. La culture, les convictions, la personnalité ou encore une ignorance, un souvenir douloureux, un rapport aux disciplines conflictuels, en bref un grand nombre de variables peuvent induire des gestes professionnels différents entre les enseignants.

L'enseignant agit sur et avec la classe au travers de quatre points essentiels identifiés par Anne JORRO. Le premier correspond aux discours de l'enseignant ce sont les **gestes langagiers.** Ils permettent de structurer, institutionnaliser un savoir ou encore demander un retour au calme. Le second est la transmission des savoirs qui s'opère grâce aux **gestes de mise en scène des savoirs.** Comme le précise son nom, ils permettent à l'enseignant de lier objectif didactique et activité de l'élève. Ainsi l'enseignant passe par exemple, par un geste de confirmation vers l'élève, un geste d'institutionnalisation, de vérification de rappel d'un contenu, *etc.* Le troisième point équivaut à la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail, ce sont les **gestes éthiques**. Ils induisent qu'une relation entre maître-élèves soit instaurée car pour qu'il y ait reconnaissance du geste il faut que celui qui reçoit en ait conscience. Le quatrième et dernier point fait référence à la manière dont l'enseignant réagit aux imprévus et s'y adapte : ce

[16] Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011.

[17] Annie Feyfant, « Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation », *Echos des colloques*, 09 Février 2016.

sont les **gestes d'ajustements.** Ils relèvent de la capacité du maître à intervenir lors d'une situation d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant peut employer un geste de cadrage de l'activité, un geste d'accélération ou de ralentissement ou encore un geste de redéfinition d'une consigne par exemple. Nous ajouterons pour compléter cette catégorie, des **gestes didactiques**. Ces gestes sont liés au cognitif, c'est-à-dire à l'acquisition des savoirs et sont directement en relation avec le savoir visé. Ils aident les élèves à conceptualiser et formaliser les apprentissages. En effet, « c'est par les gestes didactiques que l'enseignant délimite l'objet, qu'il le montre, qu'il le décompose, qu'il ajuste aux besoins des élèves, c'est-à-dire qu'il le transforme en vue de l'apprentissage. »[18] Selon les auteurs Sandrine AEBY-DADHE et Joaquim DOLZ, ces gestes didactiques sont modélisés autour de sept points clés : la présentification, le pointage/élémentarisation, la mise en place de dispositifs didactiques, l'appel à la mémoire, la régulation et l'institutionnalisation.

Ainsi, c'est par le caractère simultané de ces différents gestes, à un moment donné et dans une situation spécifique que le concept de postures professionnelles prend son sens.

1.3.3.1.2 La posture : une simultanéité de gestes

La notion de posture professionnelle se définit selon Dominique BUCHETON comme « des combinaisons momentanées de gestes. » C'est au cours des séances que l'enseignant se retrouve confronté à diverses situations, il doit alors adapter ses gestes afin d'y répondre. Ainsi, la posture de l'enseignant se traduit par la mise en place simultanée de différents gestes en interaction avec la situation vécue. Cette auteure précise également qu' « [u]ne posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. » (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2011) Celle-ci, en lien étroit avec les gestes professionnels, se construit également sur le vécu du sujet, ses caractéristiques propres et sur son histoire scolaire.

Dominique BUCHETON et Yves SOULE ont identifié, dans l'article intitulé « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », six postures chez l'enseignant :

- Une posture de **contrôle** permet à l'enseignant de cadrer une situation et fait en sorte que la classe avance au même rythme. Elle est caractérisée par une atmosphère de la classe relativement tendue, des gestes de tissage rares et une parole de l'enseignant très présente.

[18] Aeby-Daghé, Sandrine, et Joaquim Dolz. « Chapitre 3. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion », Dominique Bucheton éd., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation.* De Boeck Supérieur, 2008, pp. 83-105.

- Une posture de **contre-étayage** est une situation où l'enseignant peut faire à la place de l'élève. C'est une variante de la posture de contrôle.
- Une posture **d'accompagnement** est une situation où l'enseignant laisse les élèves chercher des outils nécessaires, à travailler et les incitent à discuter entre eux. Il se retient d'intervenir, observe, n'évalue pas et donne peu, voire pas de réponses.
- Une posture **d'enseignement** permet à l'enseignant, garant des savoirs, de les formuler, de les structurer ou même de les démontrer à l'élève qui ne peut le faire seul. Le métalangage y est important.
- Une posture de **lâcher-prise** est une situation de confiance où l'enseignant responsabilise les élèves dans leur travail et leur permet d'expérimenter. Ce sont souvent des tâches simples où les savoirs ne sont pas verbalisés.
- Une posture de **« magicien »** est une situation où les savoirs ne sont pas nommés et construits, mais à deviner. L'enseignant va ainsi capter l'attention des élèves en passant par des jeux, des gestes théâtraux ou encore des récits frappants.

Tous ces gestes et postures professionnels prennent ainsi sens dans le contexte scolaire mais plus particulièrement dans le contexte de l'activité de l'enseignant.

1.3.3.2 *L'activité de l'enseignant : le modèle multi-agenda*

Dominique BUCHETON directrice du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation) a développé et mis en avant le modèle théorique du « multi-agenda ». Ce modèle est un outil « dont l'objectif est d'élaborer des outils d'analyse didactisés pour contribuer à l'évolution des pratiques enseignantes. »[19] Ce modèle, construit sur les différents gestes et postures de l'enseignant, permet de comprendre comment il varie au sein des différentes situations. En effet, le rapport aux savoirs, les attitudes des élèves, les interactions, *etc*, sont toutes des situations nécessitant des gestes et des postures différentes générant ainsi une dynamique cognitive et relationnelle au sein de la classe. Ce modèle est constitué d'un ensemble de préoccupations toutes liées et orientées vers l'activité de l'enseignant.

[19] Annie Feyfant, « Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation », *Echos des colloques*, 09 Février 2016.

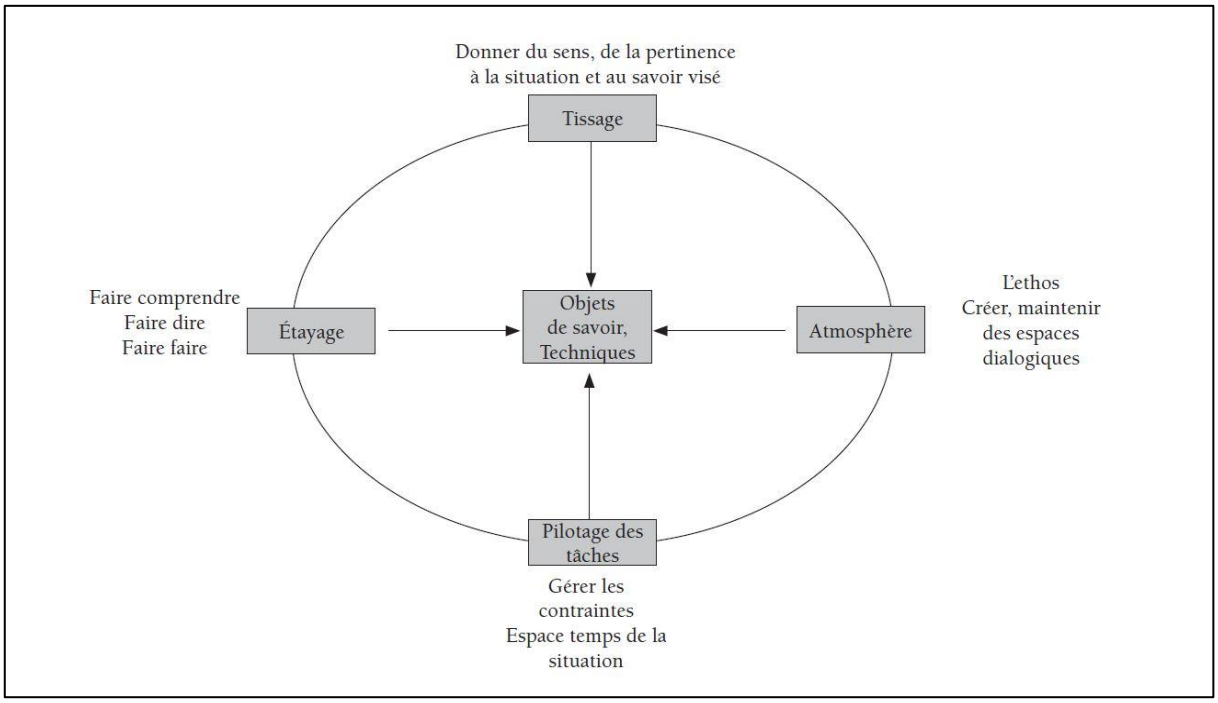


Figure 1 : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées

1.3.3.2.1 Le tissage

Le concept de tissage correspond à la façon dont l'enseignant va articuler les différents savoirs. Tisser, c'est donner du sens à la situation et au savoir visé, autrement dit, le maître doit permettre aux élèves d'associer des savoirs à ceux qu'ils sont en train de travailler. Cependant, certains élèves peuvent le faire de manière autonome. Il s'agit de réactualiser des savoirs déjà travaillés et appris afin d'en dégager un savoir nouveau, dans une situation nouvelle. Le tissage permet alors de donner du sens, de comprendre les finalités d'une tâche, d'un savoir et de pouvoir les associer lors de différentes situations.

1.3.3.2.2 L'atmosphère

Le concept d'atmosphère ou de climat de classe peut se traduire par l'ambiance générale c'est-à-dire toutes les relations qui concernent les élèves entre eux ou avec le maître. Il renvoie au contexte dans lequel la situation d'apprentissage a lieu. Il permet également « de rendre compte du climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement attendu dans l'activité. »[20] De plus, comme l'indique Dominique BUCHETON, la classe passe par différentes atmosphères toutes induites par diverses scènes. Celles-ci peuvent être des scènes d'« arrière-plan », là où les conflits et les accords entre élèves se règlent, des scènes « duales » entre élève et enseignant mais encore des scènes de « groupe »

[20] IEN Montelimar, Académie de Grenoble, « Du multi-agenda aux postures maitre/élèves », *Des outils pour la classe*, Mars 2016.

lorsque les élèves sont en autonomie collective ou d'« ateliers » quand il est avec un petit groupe. Il existe aussi des scènes « collectives », « frontales » et « intérieures » lorsque l'enseignant observe les regards, les gestes et les tics des élèves. Ces scènes donnent alors lieu à une atmosphère cognitive et langagière différente permettant aux élèves de s'engager différemment dans l'activité.

1.3.3.2.3 Le pilotage

Le concept de pilotage désigne la façon qu'a l'enseignant d'organiser temporellement et spatialement sa séance, ses outils, ses déplacements et ceux de ses élèves. Le déroulement de celles-ci passe par différentes phases qu'il prépare et dont il établit une certaine durée pour chacune d'elles. Selon Dominique BUCHETON, « [l]e pilotage conjugue ainsi la dynamique tranquille de la durée, nécessaire à l'incorporation des savoirs avec la force de l'instant, de la rencontre qui déstabilise et avive la curiosité. » (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2011) En effet, c'est ce pilotage maîtrisé par l'enseignant, qui va permettre une certaine dynamique de classe et donner lieu à des moments d'interactions improvisés dû à un évènement soudain par exemple. Cela entre en jeu dans la mise en place d'une atmosphère positive de la classe le tout favorisant l'acquisition des savoirs.

1.3.3.2.4 L'étayage

La notion d'étayage a été mise en place par Jérôme BRUNER, elle désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. » (BRUNER, 1983) Ce sont toutes les formes d'aides que l'enseignant tente d'apporter aux élèves dans le but de les aider à faire et à comprendre la tâche que l'élève ne peut faire seul. BRUNER identifie six fonctions de l'étayage :

- **L'enrôlement** c'est engager l'intérêt de l'élève dans l'activité mise en place par l'enseignant ;

- **La réduction des degrés de liberté** a pour objectif de simplifier la tâche de l'élève en passant par une réduction de la charge de travail à réaliser ;

- **Le maintien de l'orientation** permet de maintenir la recherche d'un objectif qui a été défini ;

- **La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche** permet de poser l'écart entre enseignant et élève ;

- **Le contrôle de la frustration** est l'idée de dédramatiser l'erreur, de faire en sorte que la résolution du problème soit moins éprouvante avec l'enseignant ;

- **La démonstration** correspond à la présentation de modèle permettant la résolution d'une tâche ;

De plus, selon les domaines d'apprentissages, les savoirs visés, la nature de la tâche, ou encore selon le niveau de la classe, les gestes d'étayage varient. Ainsi, l'enseignant doit choisir la ou les fonctions d'étayages les plus appropriés en fonction de la situation à laquelle il est confronté.

Ce modèle correspond à l'agir enseignant dans la classe, dans une situation spécifique. De nombreux facteurs interrelationnels entrent en jeu, en passant par la gestion spatiale et temporelle de la classe, la construction des savoirs, l'engagement des élèves, l'atmosphère générale sans oublier la place de l'enseignant dans l'activité. Celui-ci accompagne, observe, analyse les avancées de chacun mais aussi les obstacles et s'ajuste à cette diversité.[21] Comme nous l'avons vu précédemment avec Anne JORRO, il agit sur et avec la classe au travers de différents gestes verbaux ou non verbaux qui mettent en relation l'élève, le maître et le savoir. Finalement, ce modèle met en avant les gestes et les postures de l'enseignant en adéquation avec le savoir enseigné et le public qu'il vise où chaque situation lui permet de s'ajuster en réponse à l'activité des élèves.

1.3.4 La dynamique de groupe : entre élèves et enseignant

1.3.4.1 *Posture de l'élève et réponse enseignante*

Les différentes postures de l'enseignant sont induites par diverses variables comme nous avons pu le voir mais aussi et surtout, elles correspondent à des réponses de l'enseignant envers les élèves. En effet, il y a une sorte de double jeu entre maître-élève où chaque comportement est une réponse possible à l'un ou à l'autre. Nous pouvons dès lors parler du travail de Dominique BUCHETON qui a mis en avant, à partir d'une analyse linguistique[22], différentes postures d'apprentissages des élèves :

- La posture « *première* » se produit souvent au début de l'activité lorsque l'élève se lance « tête baissée » dans celle-ci sans trop se poser de questions et laisse ses idées émerger sans les structurer.

[21] Dominique BUCHETON, Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?, CNESCO, 2017.

[22] D'après la conférence de 2016 par Dominique BUCHETON.

- La posture « *scolaire* » est à l'inverse de la « première », une posture où l'élève cherche à entrer dans les « codes » du travail scolaire et les attentes du maître.
- La posture « *ludique* » s'inscrit dans une situation où l'élève cherche à détourner la tâche, à la réaliser d'une façon qu'il aurait préférée.
- La posture « *réflexive* » renvoie à la question de prise de distance, c'est-à-dire que l'élève sait pourquoi il fait, comment il fait, comment il s'y est pris pour réaliser la tâche. L'objectif est de comprendre les finalités, les apports et éventuellement ses erreurs s'il y en a.
- La posture « *de refus* » renvoie à un refus de l'élève d'effectuer l'activité, d'apprendre ou encore de suivre les règles indiquées par le maître.
- La posture « *dogmatique* » manifeste chez lui une envie pauvre, une curiosité absente souvent justifiée par « je le sais déjà » ou encore « mon ancien maître me l'a déjà appris ».

C'est alors qu'un changement des gestes et postures professionnels s'impose pour modifier les postures d'études des élèves mais également pour évaluer de façon plus conséquente les compétences des élèves.[23] Dominique BUCHETON a ainsi mis en place un schéma mettant en relation les postures des enseignants et les postures des élèves.

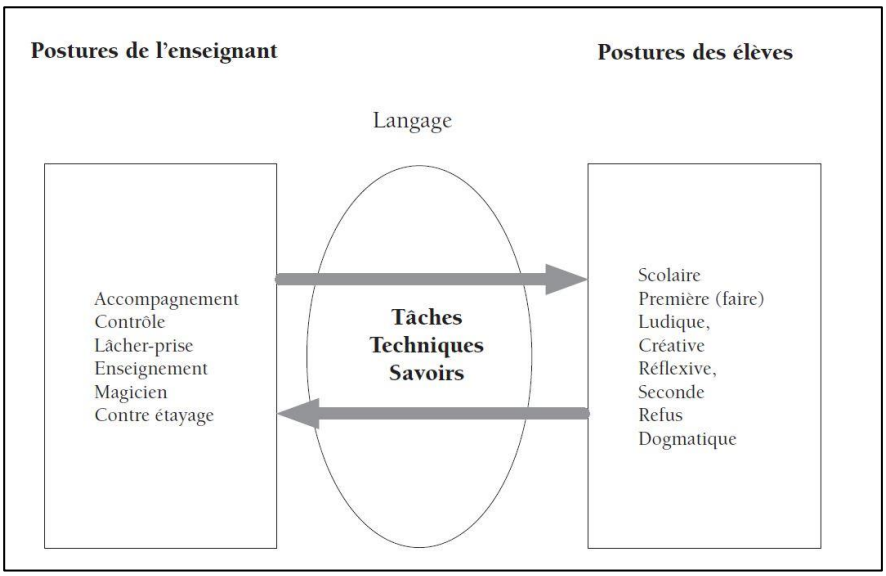


Figure 2 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves

Ce schéma met en avant deux points importants, comme l'indique cette auteure lors d'une conférence de 2016, lorsque l'enseignant utilise une posture maximale de contrôle, les élèves ont tendance à adopter une posture dite scolaire ou première. En revanche une posture

[23] IEN Montelimar, Académie de Grenoble, « Du multi-agenda aux postures maitre/élèves », *Des outils pour la classe*, Mars 2016. D'après la conférence de Dominique BUCHETON à Montélimar en janvier 2016.

d'accompagnement implique chez les élèves une posture plus ludique, créative et surtout réflexive.

1.3.4.2 *Adaptation aux situations : un double ajustement*

Au fur et à mesure que la situation d'apprentissage avance, l'enseignant et les élèves s'adaptent l'un à l'autre à l'aide de différentes postures. Elles dépendent, comme nous avons pu le voir, de plusieurs variables mais également du contexte général et de la dynamique de la situation. Lorsque l'enseignant observe par exemple, au sein de la classe, des bâillements, un silence pesant ou au contraire une agitation générale, il utilise alors diverses postures. Cela lui permet de s'adapter et répondre aux représentations qu'il se fait sur l'avancée de l'activité ou encore sur d'éventuelles difficultés perçues. Cet ajustement qui s'opère de manière réciproque est défini par Gérard SENSEVY par la Théorie de l'Action Conjointe. Cette théorie, développée par l'auteur, peut se définir comme toutes les actions des élèves qu'elles soient langagières ou sous une autre forme et avec lesquelles l'enseignant rétroagit provoquant ainsi de nouveaux actes des élèves. (G. SENSEVY, 2011, p. 796) Ceux-ci, également acteurs de la situation, se font une représentation de la séance « […] plus ou moins proche de la réalité, de ce qu'ils peuvent ou veulent faire. » (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2011) Ainsi, les élèves adaptent leurs postures en fonction de la situation (difficulté de la tâche par exemple), de leur vécu mais également de la mise en œuvre de celle-ci. Ils précisent, au travers de leur article que « [c]es ajustements réciproques entre les changements de postures des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves sont particulièrement visibles (effet loupe) dans le dispositif atelier à faible effectif. »

Nous avons pu observer deux formes d'apprentissages au sein du travail de groupe : l'apprentissage coopératif et collaboratif. Ces deux formes sont en lien direct avec l'activité élève mais aussi avec l'activité enseignante. En effet, au sein d'un groupe de travail de forme coopérative, l'enseignant est un intervenant au sein du groupe seulement lorsqu'il en juge la nécessité mais énonce des points possibles de recherches. Au contraire, dans un groupe de travail collaboratif, l'enseignant est en retrait et lorsqu'il intervient ce n'est pas pour énoncer une réponse mais inciter les élèves à réfléchir autrement. La place de l'enseignant au sein du groupe de travail est alors primordiale, d'autant plus que cette place qu'il occupe implique des gestes et des postures au sein de celui-ci. Ceux-ci induisent alors des comportements différents au sein même du groupe. Ainsi, d'après nos recherches, il semble que la posture d'accompagnement, dans laquelle l'enseignant laisse les élèves explorer (situation ouverte) et travailler ensemble, soit la posture la plus appropriée. D'autant plus que, selon Dominique BUCHETON, la posture d'accompagnement implique chez les élèves une posture réflexive, propice aux apprentissages.

L'enseignant les guide, apporte une aide ponctuelle, individuelle ou collective selon l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Elle permet également, par le biais du travail de groupe, d'effectuer des mises en commun permettant d'expliciter ses démarches.

Nous avons pu observer que l'enseignant, de par ses gestes et donc ses postures, agit sur trois points essentiels du groupe. Le premier concerne sa dynamique, le second son organisation dans la tâche et donc sur l'activité cognitive des élèves. Le troisième est une conséquence de ces points, c'est-à-dire que le résultat ou produit final du groupe est influencé par l'enseignant.

Ainsi, nous émettons l'hypothèse selon laquelle, au cycle 3 une posture d'accompagnement permet une efficience du travail de groupe et ainsi, avoir une répercussion sur le produit final.

2 Le travail de groupe : vers une approche méthodologique

2.1 La mise en place du terrain de recherche

Notre enquête a d'abord commencé par un questionnement général entre le travail de groupe et l'école. Le sujet était trop vague, en effet, le travail de groupe est un sujet dont le nombre de facteurs est conséquent, comme nous avons pu le voir précédemment. C'est en partant des travaux de Dominique BUCHETON que nos recherches se sont orientées vers les gestes et les postures de l'enseignant au sein du groupe de travail. Cependant, nous nous sommes rendu compte qu'il était compliqué de tous les observer, et c'est avec l'apport des différents travaux scientifiques que notre hypothèse de recherche s'est construite ; à savoir si la posture d'accompagnement pourrait être la posture la plus favorable à l'efficience d'un travail de groupe. Notre recherche s'est appuyée pour une grande partie sur les différents travaux menés par LIRDEF, dont elle est la directrice, c'est pourquoi notre partie théorique fait plusieurs fois appelle aux nombreux apports scientifiques provenant de cette auteure.

Suite à notre stage réalisé durant la 1ère année de Master, nous avons gardé un très bon contact avec notre Maître d'Accueil Temporaire (MAT), Mme VAILLAUX Sandra dans l'école maternelle et primaire Léon Murat en Dordogne, située dans la commune de Montrem (24110). Cela nous a permis d'observer et réaliser notre enquête au sein d'une classe de double niveau CM1-CM2. Nous préciserons que le choix de ce cycle n'est pas anodin. Comme nous l'avons étudié précédemment (*Cf.* 2.1), les différents enseignements proposés permettront aux élèves de leur faire « acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail

collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. » Même si le travail de groupe est envisageable dès la maternelle, celui-ci au sein du cycle 3, semble plus complet et complexe. De plus, ces gestes et postures professionnels sont d'autant plus complets et ajustés aux élèves plus « matures ».

2.2 Les outils méthodologiques

2.2.1 Mise en œuvre des dispositifs

Après avoir ciblé notre échantillon pour réaliser notre enquête, nous nous sommes intéressés à la question « quels sont les outils à adopter ? ». La grille d'observation nous a semblé être le mode de recueil de données le plus pertinent. En effet, celui-ci a été un moyen de visualiser et d'identifier, selon des observables, les gestes professionnels comme étant la manifestation de telle ou telle posture. Nous préciserons, d'après la classification de KOHN & NEGRE (*Cf.* Annexe 1), qu'en tant qu'observateur nous serions avec un faible degré de participation au sein de la situation d'observation mais avec un fort degré d'affichage du statut de chercheur. Par conséquent, nous pouvons dire que notre enquête s'est construite autour d'une observation avec une posture d'observateur « neutre ».

Pour ce faire, nous avons d'abord mis en place un chronogramme, c'est-à-dire une représentation graphique de l'évolution temporelle de la séance observée. (*Cf.* Annexe 2) Grâce à ce chronogramme, nous avons pu noter, à chaque minute, les gestes et les discours qui nous semblaient pertinents au premier abord, que ce soit du côté de l'enseignant ou de l'élève. Nous avons pu observer que les gestes de l'enseignant sont tout d'abord possibles car ils relèvent de la manifestation des élèves, comme le souligne Gérard SENSEVY. Nous rajouterons que les gestes sont aussi dus à des interventions ayant pour objectif de modifier « le comportement » des élèves. Ainsi, toutes ces observations sont possibles par les réponses de l'un vers l'autre. De plus, nous avons mis en place au sein de la classe une caméra et des dictaphones dans le but d'enregistrer la séance et ainsi pouvoir observer plus précisément les éléments de notre recherche. L'objectif de cette approche résulte de l'incapacité à tout observer lors celle-ci et c'est ainsi que notre démarche d'observation a pu se poursuivre en aval.

C'est donc après la séance que s'est poursuivi notre observation et ceux grâce une grille d'observation. (*Cf.* Annexe 3) Dans cette grille, ont été mis en évidence les différents éléments présents dans le modèle du multi-agenda afin de regrouper les différents gestes réalisés par l'enseignante au sein des groupes. Pour réaliser cette classification, nous nous sommes appuyés sur le travail de recherche de Dominique BUCHETON, plus spécifiquement sur son répertoire des

gestes professionnels ainsi que sur le tableau des correspondances gestes et visée. (*Cf.* Annexe 4) Cela nous a permis, avec l'aide d'un tableau récapitulatif de classer, en fonction des différents gestes effectués, la posture de l'enseignante à un moment *Y*. (*Cf.* Annexe 5) L'objectif de cette perspective est de vérifier si une majorité des gestes impliquant une posture d'accompagnement permet une efficience du travail de groupe par rapport à une posture différente. Ainsi, ce travail nous a permis de regrouper chacun de ces gestes dans le but d'observer, pour deux groupes précisément, quelles postures ont été mises en avant au sein de la séance. Notons également que le nombre d'interventions de l'enseignante est une caractéristique importante sur laquelle nous reviendrons par la suite, tout comme la composition du groupe ou encore son niveau. Une fois cette classification de postures effectuée, il a fallu que nous comparions chacune des productions des groupes et que nous mettions en corrélation l'utilisation des postures et les réussites de la tâche.

2.2.2 **Réflexion en amont de l'expérimentation**

Avant de débuter la construction des séances nécessaires à notre recherche, nous avons dû discuter avec l'enseignante de différents points. Le premier concernait la possibilité de mettre en place des séances nécessitant un travail de groupe dans la classe. En cette période de crise sanitaire, il était essentiel pour notre recherche, que la mise en place de groupe de travail soit envisageable. Ainsi, après concertation avec l'enseignante, la possibilité de modeler la classe en îlot pour former des groupes était admise. Le second point dont nous avons discuté était l'autorisation de filmer l'enseignante dans le but d'exploiter en aval ses différentes interventions au sein des groupes. Le troisième et dernier point avait pour objectif de discuter des différentes postures que devait adopter l'enseignante. Afin que notre observation s'accorde avec notre question de recherche nous lui avons demandé de jouer un rôle, de se « mettre en scène » comme le souligne l'auteure Claude PUJADE-RENAUD. De ce fait, nous lui avons demandé, pour une première séance, d'adopter des gestes s'accordant avec la posture d'accompagnement en se référant au tableau de Dominique BUCHETON et Yves SOULE intitulé « Les posture d'étayages : une organisation de gestes et leurs visées ». (*Cf.* Annexe 4) Enfin, pour que nos résultats puissent entrer en confrontations, nous lui avons demandé, dans une deuxième séance, d'orienter ses gestes professionnels vers une posture de contrôle. Ce choix s'explique par le fait que ces postures sont opposées, en effet, nous retrouvons dans une posture d'accompagnement une atmosphère plutôt détendue et propice à la collaboration alors qu'à l'inverse, dans une posture de contrôle l'atmosphère y est plus tendue et hiérarchique. Si nous regardons du côté des gestes de pilotage, dans la première ils sont plus ouvert et souple et à l'inverse très serré dans la deuxième. Dans la

même idée, les gestes de tissage sont très importants pour une posture d'accompagnement et faible dans une posture de contrôle. C'est en partant de cette réflexion, en amont des séances, que nous les avons construites.

2.2.3 **Description de la séance : situation de problèmes en mathématiques**

Les deux séances que nous avons mises en place devaient répondre au premier problème de notre recherche à savoir, le travail de groupe. Pour répondre à cela, deux séances de résolution de problèmes ont été réalisées. Ce choix s'explique par le fait que l'enseignante à l'habitude de réaliser des séances en groupe sur la résolution de problème, ainsi les élèves n'étaient pas en situation de découverte et connaissaient leurs fonctionnements. De plus, comme le souligne les programmes officiels de 2015, « la résolution de problème constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines de mathématique. » Dans ce même domaine, le travail de groupe permet de répondre aux compétences du Domaine 2 intitulé « Les méthodes et les outils pour apprendre » qui met en avant l'acquisition de « la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif. » Nous pouvons retrouver dans les compétences travaillées « Chercher », une visant à « [s]'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses, en mobilisant des outils ou des procédures mathématiques déjà rencontrées, en élaborant un raisonnement adapté à une situation nouvelle. » Nous avons donc, pour la première séance, préparé une fiche comportant douze problèmes ainsi qu'une fiche de problèmes complémentaire pour les groupes éventuellement plus rapide. Nous avons procédé de la même manière pour la seconde séance, l'objectif étant de proposer aux élèves deux séances avec un découpage similaire. Celle-ci s'est déroulée en deux phases :

- Une première phase de mise en route où l'enseignante énonce les consignes et les élèves s'installent en groupe.
- Une seconde phase de recherche où les élèves échangent, expérimentent, se mettent d'accord sur la résolution des problèmes pendant que l'enseignante observe et se déplace au sein des différents groupes.

Nous avons réalisé les différents problèmes, ici douze, en nous basant notamment sur la typologie des problèmes additifs et soustractifs théorisée par Gérard VERGNAUD. Cette typologie étant basée sur des problèmes de compositions, de transformations, de comparaisons ou des problèmes de composé de transformations d'états. Nous avons mis en place différents problèmes liés à la proportionnalité et l'utilisation d'opérations multiplicatives. Ces choix se justifient notamment par le fait que la classe a déjà travaillé sur des problèmes issus de cette typologie. De plus, notre

recherche a eu lieu lorsque la classe étudiait le principe de proportionnalité, il nous a donc paru intéressant et pertinent de les mettre en place à ce moment. (*Cf.* Annexes 6 & 7)

2.2.4 **Composition des groupes de travail**

Pour réaliser les séances, nous avons demandé à l'enseignante chargé de la classe de dix-neuf élèves, de réaliser quatre groupes : trois groupes de quatre élèves et un groupe de cinq élèves. Ces groupes ont été constitués de sorte que deux de ces groupes de quatre soient constitué d'un niveau très proche voire complètement similaire. Comme énoncé précédemment, nous avons pris la décision de n'observer que deux groupes. L'objectif de cette démarche vient du fait que la variable du niveau des élèves est importante car si les groupes sont de niveau relativement différent, le résultat final le sera forcément. Ainsi, sur les deux séances que nous avons mises en place, les mêmes groupes ont été observés et sont restés identiques dans leur composition. Pour compléter, nous préciserons que les deux qui nous intéressaient ont été composé de manière hétérogène soit un élève qualifié de « bon », un élève « moyen –bon », un élève « moyen –faible » et un élève « faible ».

3 Analogie entre posture enseignante et efficience du groupe

L'efficience du groupe, c'est-à-dire son efficacité dans le travail qu'il construit, semblerait, comme nous avons pu le voir, être accentué par la posture d'accompagnement utilisée par l'enseignante. Plus spécifiquement, elle aurait un rôle dans l'acquisition des apprentissages des élèves et donc sur leur capacité de résolution d'une tâche. Suite aux différentes observations que nous avons eu l'opportunité d'étudier, nous analyserons tout d'abord la posture générale adoptée par l'enseignante, supposée être, d'après notre méthodologie une posture d'accompagnement. Nous relèverons les différentes réponses des élèves, puis nous confronterons ces observations avec les résultats des problèmes réalisés par les deux groupes observés. Notre analyse se déroulera de la même manière concernant l'étude de la deuxième séance qui proposait une posture de l'enseignant plus dirigée, où le contrôle y était normalement plus présent. L'objectif de cette démarche était de pouvoir confronter les différents types de gestes et l'efficience du groupe ; c'est ainsi que nous mettrons en opposition leurs productions afin d'en vérifier notre hypothèse.

3.1 Analyse des données sur la posture d'accompagnement

La posture d'accompagnement se définit comme une situation où l'enseignant laisse les élèves chercher des outils nécessaires et les incitent à discuter entre eux. Il se retient d'intervenir, observe, n'évalue pas et donne peu, voire pas de réponses. De plus, cette posture se caractérise par une atmosphère détendue et collaborative, avec des gestes de pilotage souples et ouverts, des gestes de tissage importants et multi-directifs où l'enseignant étaye la situation en faisant émerger la solution ou les démarches des élèves. (*Cf.* Annexe 4)

Nous nommerons, avant de commencer notre analyse, les deux groupes observés : le premier sera nommé Groupe 1 (G1) et le second Groupe 2 (G2). Dans le cadre de citations, nous noterons « P » les paroles de la professeure et « E » les paroles d'un élève du groupe. Afin d'analyser la séance en posture d'accompagnement, il s'agira d'observer et de détailler au travers des gestes professionnels les cinq précédemment évoqués : les gestes de pilotage, d'atmosphère, d'étayage, de tissage et de savoirs en correspondance avec cette posture.

3.1.1 L'enseignant : un guide au sein des groupes

Au vue de l'observation menée et des différents enregistrements visualisés, nous pouvons dire que l'enseignante à adopter durant la très grande majorité de la séance, une posture d'accompagnement. Ainsi, afin de justifier nos dires, nous apporterons différents éléments permettant d'affirmer notre position notamment au travers d'illustrations de notre étude de cas.
Comme nous l'avons précisé auparavant, l'enseignante avait conscience de la situation, elle devait adapter ses gestes afin de répondre, pour cette séance, à une posture d'accompagnement. Afin de lui apporter des éléments, nous avons eu une réunion en visio-conférence sur la plateforme « Zoom ». L'objectif était de pouvoir lui proposer une clarification de nos attentes, plus particulièrement, une définition simple et l'illustration de quelques gestes clés de cette posture.

Le début de la séance a commencé par une passation des consignes, l'enseignante a évoqué ce qui allait être fait et les différents outils qui pourront être utilisés. Dans notre cas, elle a mis en avant l'utilisation de procédures de calcul étudiées en classe afin de résoudre les problèmes. Ces gestes de tissage permettent notamment de créer du lien avec ce qui a été vu dans le but de le réinvestir au travers de cette nouvelle séance. En effet, au sein du G2 par exemple,

nous observons que l'enseignante tisse des liens en mettant en avant des procédures utilisées par le groupe :

> ***P :*** *4 colliers valent 128 euros, d'accord ? Vous voulez savoir le prix d'un collier. Si les 4 colliers valent 128 euros, comment vous faites pour trouver le prix d'un collier ?*
> ***E :*** *(silence)*
> ***P :*** *On a vu la dernière fois comment on fait pour trouver la valeur d'un objet.*
> ***E :*** *On avait utilisé la division !*
> ***E :*** *C'est facile, du coup il faut faire 128 divisé par 4, comme ça on sait combien vaut un collier.*

L'enseignante, dans cet exemple, tisse un lien avec des exercices de proportionnalités, notamment sur le retour à l'unité, travaillé quelques jours avant. Elle met en place une réactivation des procédures en cours d'apprentissage. Les élèves bloqués par la situation, changent de posture en passant d'une posture « scolaire » à une posture plus « réflexive », ils savent quoi faire, pourquoi ils le font et réactivent une procédure leur permettant de répondre au problème. Dans le G1, nous retrouvons une nouvelle fois ces gestes de tissage, sous forme de réactivation :

> ***P :*** *Vous m'avez dit qu'il faut faire 28 moins 12, alors ça fait combien ? On peut utiliser quoi comme méthode qu'on a vue ?*
> ***E :*** *Bah on peut faire 28 moins 10 ça fait 18 et après on enlève le 2 et ça fait 16.*
> ***P :*** *Oui très bien, et pourquoi tu as fait moins 10 et après moins 2 ?*
> ***E :*** *Parce que 12 c'est 10 plus 2.*
> ***P :*** *D'accord, vous vous souvenez comment ça s'appelle ?*
> ***E :*** *On décompose 12.*
> ***P :*** *Oui c'est ça, c'est la décomposition. On a déjà vu cette méthode.*

Nous remarquerons ici que la procédure de décomposition a été amenée d'abord par les élèves puis que l'enseignante leur a apporté la notion plus théorique. Cette situation de réactivation était importante à mettre en avant car elle fût réutilisée par la suite dans un nouveau problème, par le même élève :

> ***P :*** *Tu veux faire 164 divisé par 2, ça fait combien ?*
> ***E :*** *32 !*
> ***P :*** *Alors là ce que tu as trouvé c'est la moitié de 64, mais 164 ?*
> ***E :*** *Ah mais c'est 50 plus 32 parce que 50 c'est la moitié de 100 et 32 c'est la moitié de 64.*

Ce cas montre d'autant plus l'importance des gestes de tissage au sein de la séance, notamment dans sa pertinence au sein des apprentissages. Ils amènent l'élève ou le groupe à faire émerger des procédures leur permettant de répondre aux problèmes et les réappliquer par la suite.

L'objet de savoir est dans la posture d'accompagnement, un élément important à mettre en avant puisque l'enseignante donne peu, voire pas de réponse. Elle fait émerger les savoirs des élèves

en proposant par le biais de gestes de réactivation, des procédures pour les aider à résoudre le problème. Dans notre étude de cas, l'enseignante se place en retrait, elle ne donne pas de réponses mais cherche à comprendre et faire expliciter les méthodes utilisées par le groupe. Cela l'amène à se positionner dans une posture d'accompagnement où ses gestes de pilotage et d'étayage lui permettent d'y répondre. Au sein du G2, elle demande d'expliquer une démarche de calcul. Ce geste d'explicitation permet de faire reformuler une procédure par le groupe, permettant donc de vérifier la bonne compréhension de tous. Dans notre situation, elle se rend compte des difficultés de compréhension :

> ***P :*** *Alors, pour que tout le monde reprenne bien le problème, relisez-le à voix haute. Repérez les différentes étapes.*

Ce geste d'ajustement permet ainsi de remettre tout le groupe dans une cohésion et surtout de répondre aux besoins de tous les élèves. De plus, nous remarquerons, à plusieurs reprises, la sollicitation du groupe pour vérifier la bonne compréhension et participation active de tous :

> ***P :*** *Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce qu'elle dit ?*
> ***G1 :*** *Oui.*
> ***P :*** *Eva tu m'expliques ?*
> ***E :*** *En fait on a d'abord additionné tous les animaux que le fermier a vendus.*
> ***P :*** *D'accord je comprends, Louis vous avez fait quoi après ?*
> ***E :*** *Ah, on a ajouté ceux qui lui restent pour trouver combien d'animaux il avait au début.*

Par des gestes d'étayage, elle favorise les échanges au sein du groupe ; elle va solliciter les élèves en leur faisant expliciter leurs procédures mais également vérifier que tous ont compris et sont capables de reformuler la méthode proposée.

Un point essentiel nous a semblé important à mettre en avant, son positionnement face au groupe. En effet, nous avons remarqué que tout au long de la séance, l'enseignante se plaçait à leur hauteur. Ainsi, elle pouvait observer, écouter et interagir avec le groupe en laissant place aux élèves. Ce geste de pilotage leur permet de s'adresser à tous et non pas qu'à l'enseignante en position haute où tous les regards lui sont portés. Bien au contraire, la mise à hauteur permet de passer d'une posture hiérarchique à une posture plus détendue. Nous rajouterons qu'elle circulait entre les rangs, cela lui permettait d'apporter une aide ponctuelle aux groupes en difficultés, de les guider dans leurs recherches mais également, lorsque nécessaire, de gérer les petits bavardages. C'est ainsi que nous pouvons également noter une atmosphère de la classe calme, où les élèves sont attentifs et concentrés. Cela est en partie dû à l'enseignante qui utilise une voix douce et posée. De plus, notons cette citation où elle précisera :

> ***P :*** *Vous avancez à votre rythme, si vous n'avez pas tout fini ce n'est pas grave, il faut réfléchir ensemble et essayer de répondre aux problèmes.*

Nous mettons en avant cette citation car elle relève un caractère encourageant qui pousse les élèves à réfléchir ensemble tout en dédramatisant l'erreur et où l'enseignante l'accepte, permettant ainsi une atmosphère propice au travail et collaborative. Celle-ci est également amenée par des gestes d'encouragements, nous citerons par exemple : « L'idée est bonne ! », « Bien joué Justin ! », « C'est ça, très bien », « Vous avez bien travaillé, bravo ! » ou encore une situation de dédramatisation :

> ***E :*** *Je connais pas ma table de 8, j'suis nul.*
> ***P :*** *Non tu n'es pas nul. Tu ne connais pas ta table de 8 mais tu vas réfléchir. Et puis tu as des camarades pour t'aider !*

L'atmosphère détendue et collaborative était engendrée par d'autres gestes, notamment ses déplacements qui permettaient au sein des groupes de gérer les conflits, d'expliciter les bavardages et ainsi garder une atmosphère de travail efficace. Nous noterons également qu'à aucun moment de la séance, l'enseignante n'a évoqué la question de l'heure. Comme signalé au début, l'objectif n'était pas de résoudre le plus de problèmes possible mais bien de réfléchir ensemble et d'utiliser des procédures efficaces. C'est pourquoi, ce geste, en accord avec ce type d'atmosphère, permet de ne pas presser les élèves et de pouvoir les garder motivés. Notons la phrase de fin de séance énoncée par l'enseignante :

> ***P :*** *Les enfants, vous allez terminer le problème que vous êtes en train de faire. Ces exercices on continuera à les travailler la prochaine fois pour que vous puissiez avoir des automatismes. Vous avez très bien travaillé, bravo !*

Celle-ci vient conclure la séance par un geste de tissage important qui vient lier tout ce qui a été fait, ce qui sera fait et d'en comprendre le but. Nous pouvons conclure ces observations de ce premier jet en affirmant que la posture d'accompagnement a été la posture majoritairement utilisée lors de cette séance. L'enseignante était dévolue par rapport à l'objet de savoir, elle le faisait émerger des élèves afin de les placer dans une posture réflexive mais quand est-il de leurs productions ?

3.1.2 **Analyse des productions : première séance**

Au vue de la séance qui a été produite, il est maintenant intéressant de voir comment les élèves ont su réagir et répondre à ces différents problèmes. Nous avons pu voir, après correction de leurs productions, que les deux groupes observés ont su globalement répondre correctement aux différents exercices. Pour G1, les élèves ont réalisé onze problèmes sur les douze prévus.

Parmi ceux-ci nous avons relevé une seule erreur, ainsi sur les onze réalisés, dix étaient justes. Pour G2, le groupe a résolu les douze problèmes dont tous étaient correctement réalisés.

Pour les élèves du groupe 1, nous pouvons mettre en avant que les problèmes ont tous été résolus à partir de calculs posés. Concernant les erreurs, celles-ci ne relèvent pas d'une mauvaise réalisation des calculs posés. Malgré le fait que les résultats aux problèmes ne soit pas corrects, les calculs, eux, l'étaient. Ainsi, nous pouvons mettre en avant que les interventions de l'enseignante, dans le guidage et l'accompagnement de la réalisation des calculs a pu leur être bénéfique. Le problème semble être plus lié à la capacité du groupe à interpréter correctement le problème posé. Nous avons relevé un exemple de situation où l'enseignante guide indirectement l'élève dans la réalisation de son calcul :

> ***E :*** *Ce qui fait 0 c'est 8 fois 1.*
> ***P :*** *(Ne dit rien et regarde l'élève avec un air interloqué)*
> ***E :*** *Euh, euh … Oulà non, c'est 0 ! 8 fois 0 ça fait 0.*

Dans cette situation, l'enseignante ne parle pas, elle donne à faire à l'élève afin de faire émerger la réponse par lui-même. Cependant, lors de son explication, l'élève se trompe, l'enseignante le guidera sans intervenir grâce à un jeu de regard. L'élève interprète ce froncement de sourcils comme une correction à apporter à son explication. Nous voyons qu'il comprend son erreur et se corrige, ce sont ces différents gestes notamment non verbaux qui permettent de guider l'élève dans la réalisation de l'exercice.

Concernant les élèves du groupe 2, nous avons remarqué une différence dans les méthodes utilisées. En effet, malgré des similitudes flagrantes entre les procédures utilisées, calcul posé notamment, celui-ci a parfois choisi d'utiliser des schémas pour répondre. Cependant, cette utilisation n'est pas anodine, tout au contraire, elle a été proposée par l'enseignante suite à la demande du groupe :

> ***E :*** *En faites on pense avoir trouvé le résultat mais je sais pas comment l'illustrer, je ne sais pas comment dire !*
> ***P :*** *J'ai compris ce que vous avez fait mais comment vous pouvez faire pour vous aider ? Qu'est-ce que vous pourriez utiliser ?*
> ***E :*** *Mais on sait pas combien il avait de billes au départ.*
> ***P :*** *Alors, effectivement tu ne sais pas combien il a de billes, mais si tu veux l'illustrer tu peux faire quoi ? Si on imagine qu'il a un sac ?*
> ***E :*** *Bah on imagine qu'il a un sac, on le dessine.*
> ***P :*** *D'accord, tu le dessines tu fais un schéma, et après ?*
> ***E :*** *Il faut qu'on prenne celles qu'il avait quand il arrive le matin dans son sac mais on sait pas combien il en avait !*
> ***P :*** *Alors, tu n'as pas besoin de le savoir mais si tu en as besoin pour faire un schéma, comment tu pourrais faire ?*

E : *Ben, là imaginons je fais un sac.*
P : *Oui.*
E : *Et puis, j'en enlève 7 pour voir ce qu'il a perdu. En fait, on enlève les 5 de ce matin dans les 12. Et donc de base il avait ses billes mais sauf que le problème : 5 c'est plus petit que 12. Donc pour aller à 12 il faut 7. Donc j'enlève 7 billes que j'avais déjà tout ce matin.*
P : *Alors, oui, mais ce que vous auriez pu faire, dans un cas comme ça c'est prendre un exemple de billes de départ. Dire par exemple, il avait 10 billes et faire un schéma avec un sac de 10 billes.*

Le groupe dessine un sac de billes sur un brouillon

E : *Donc là il a un sac de 10 billes. Il en a gagné 5 le matin, ça fait 15. Et après, l'après-midi il en a perdu 12. Ça veut dire qu'il en reste 3.*
P : *Et donc si on regarde la question, on vous demande combien il en a perdu en tout ?*
E : *Du coup il en a perdu 7 parce qu'il avait 10 billes et à la fin il en reste 3.*

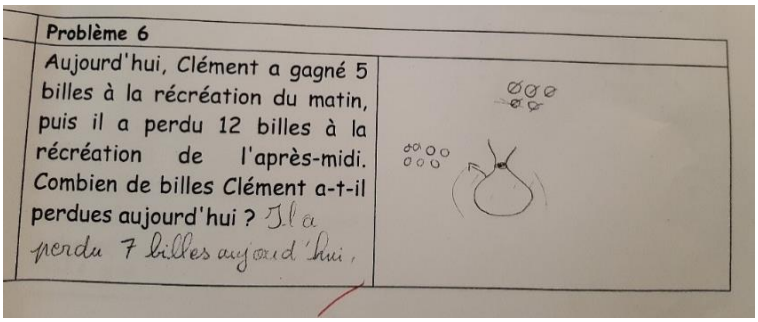

Problème 6
Aujourd'hui, Clément a gagné 5 billes à la récréation du matin, puis il a perdu 12 billes à la récréation de l'après-midi. Combien de billes Clément a-t-il perdues aujourd'hui ? Il a perdu 7 billes aujourd'hui.

Figure 3 : Problème n°6 (feuille exercice séance 1)

Sur ce problème numéro 6, les deux groupes ont su correctement répondre. Cependant le premier groupe n'a pas réussi à montrer la ou les procédures utilisées et le second a demandé de l'aide à l'enseignante. Ce qui pose problème dans cet exercice, c'est l'opération qui fait intervenir un nombre négatif car enlever 12 billes à 5 revient à faire : 5 – 12 = -7. Au travers de cette retranscription, nous observons que l'enseignante a voulu faire émerger une solution leur permettant d'illustrer la procédure utilisée. Cependant, comme le groupe n'a pas trouvé de solution, ici le schéma, elle leur a proposé d'utiliser une situation de départ. En revanche, cette situation ne sera pas résolue par l'enseignante, ce sont les élèves qui résolvent le problème. La schématisation comprise, le groupe l'a réalisé dans la case prévue à cet effet : nous voyons les cinq billes barrées car elles sont retirées des 12 perdues ; sont représentées à gauche du sac, les 7 billes perdues et retirées du sac (illustrées par une flèche).

3.2 Analyse des données sur la posture de contrôle

La posture de contrôle permet à l'enseignant de cadrer une situation et fait en sorte que la classe avance au même rythme. Cette posture à l'inverse de la précédente, se caractérise par une atmosphère plutôt tendue et hiérarchique, avec des gestes de pilotage très serrés, des gestes de

tissage faibles où l'enseignant est également en posture de contre-étayage, c'est-à-dire que si nécessaire, il n'hésite pas à faire à la place de l'élève pour aller plus vite. (*Cf.* Annexe 4)

3.2.1 L'enseignant : une « tour de contrôle » au sein de la classe

L'enseignante que nous avons pu observer dans le cadre de notre analyse est une enseignante qui possède déjà plusieurs années de pratique. Comme le souligne Dominique BUCHETON, la posture de contrôle est souvent « celle que certains enseignants novices privilégient. »[24] Même si nous en avions moins conscience l'année précédente, la posture d'accompagnement était déjà celle principalement adoptée par l'enseignante. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, elle a du « jouer un rôle », plus spécifiquement jouer une posture axée sur le contrôle. Après analyse de nos données nous en tirons la conclusion selon laquelle, elle a su adopter une posture de contrôle sans totalement délaisser sa posture plus « naturelle ». La première chose qui nous a semblé intéressant de mettre en avant durant cette séance est son caractère plus autoritaire. Nous avons pu y associer une atmosphère principalement tendue et hiérarchique. Celle-ci peut notamment s'expliquer par une voix plus sèche, un regard peu expressif et une position de l'enseignante en hauteur par rapport aux élèves. L'explicitation des « bavardages » ont été également mis en avant à de nombreuses reprises par l'enseignant et qui contribue à cette atmosphère. Nous avons noté par exemple : « Chut », « Y a trop de bruits les enfants » ou encore « Moins fort les enfants ! ». Celle-ci peut aussi se justifier par le fait que, au cours de la séance, l'enseignante s'est positionnée en hauteur par rapport aux élèves, plus particulièrement debout. Elle est telle « une tour de contrôle » (D. BUCHETON, 2016) qui écoute et observe tout ce qui se dit au sein du groupe. Cette position amène les élèves à porter leur attention sur la professeure, à poser leur regard et leurs paroles sur elle. Ainsi, en observant ces échanges, nous nous sommes aperçus que seul l'élève qui parlait et l'enseignante, étaient attentifs. Cette position ne permet pas de prendre en compte l'avis de tout le groupe, en effet, son regard n'est porté que sur celui qui apporte une réponse. Ainsi, la sollicitation y est peu présente.

En outre, nous pouvons mettre en avant un élément important, la gestion du temps. Celle-ci fait partie des gestes de pilotage utilisés par l'enseignante au cours de sa séance et qui tendent à justifier une atmosphère de la classe moins détendue et plus compétitive. A de nombreuses reprises nous avons relevé des paroles de l'enseignante incitant les élèves à travailler, à avancer : « Allez, on avance », « Allez, on enchaine les enfants » ou encore « Ne trainez pas les enfants ».

[24] Morel Françoise, Bucheton Dominique, Carayon Brigitte *et al.*, « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes », *Le français aujourd'hui*, 2015/1 (n° 188), p. 65-77.

Ces citations ont pour vocation de pousser les élèves à continuer de travailler, à ne pas se relâcher. Cela amène la classe dans une ambiance de travail plus tendue et incite indirectement à finir la tâche plus vite. Ces propos peuvent notamment être source de stress au sein des groupes :

> ***P :*** *Allez, il vous reste cinq minutes !*
> ***G2 :*** *Oh non ! Vite dépêche-toi d'écrire !*
> ***G1 :*** *(respiration et tape sur la table) Allez Mathias ! Allez Mathias vite !*
>
> ***P :*** *Allez, on enchaine les enfants !*
> ***G2 :*** *On n'aura jamais fini !*

Au travers de ces retranscriptions nous observons que cette « obsession du temps » chez l'enseignante en posture de contrôle peut être source de stress au sein du groupe. De plus, nous noterons que l'ambiance de travail se détériore suite à ces annonces. Les groupes se retrouvent à discuter du temps, à s'énerver et peuvent être amenés à la confusion dans la rédaction des réponses. Cette importance du temps, reflète chez l'enseignante une certaine peur de finir la tâche trop vite ou au contraire de ne pas avoir le temps de la terminer. Ainsi, cette source de stress met les élèves dans une posture première qui va les lancer « tête baissée » dans l'exercice :

> ***P :*** *Allez, les enfants on continue !*
> ***G2 :*** *(Lis le problème) Allez ! Allez !*
> ***E :*** *Donc alors, je pense qu'il faut faire 5640 divisé par … ah bah non.*

Cela nous montre que ces gestes de pilotage amènent les élèves à répondre par une posture première. Celle-ci peut se définir comme étant le fait de ne pas chercher à structurer les idées mis en avant et à vouloir résoudre le problème sans trop réfléchir. Nous voyons ici que cet élève énonce une procédure sans avoir au préalable mis en relation les éléments entre eux et se rend compte que ça ne peut marcher.

Ces gestes de cadrage de l'activité amène l'enseignante à valider les propos des élèves, à prendre plus la parole au sein des groupes et à énoncer la réponse ou le savoir en jeu :

> ***G2 :*** *On a fait : fois 20 mais c'est trop petit et fois 30 c'est trop grand.*
> ***P :*** *Vous avez fait 235 fois 20 et 235 fois 30 là, donc faut essayer entre 20 et 30 donc faut essayer fois 25.*
>
> ***G1 :*** *Là faut faire euh …*
> ***P :*** *22 plus 8, allez go.*
> ***E :*** *22 plus 8 qui fait 30.*
> ***P :*** *Oui c'est ça.*

Dans cet extrait, nous pouvons observer deux cas où l'enseignante apporte une solution aux élèves. Elle ne sollicite pas le groupe, elle constate qu'il y a un blocage et pour pallier à cela elle énonce la procédure. Cela permet d'aller plus vite dans la réalisation de la tâche toujours en lien

avec le cadrage de la séance. De plus, nous noterons qu'à certains moments, elle ne cherche pas à vérifier la bonne compréhension du groupe sur la procédure utilisée, ni à la faire justifier. Le savoir est ainsi directement transmis par l'enseignante qui vérifie et corrige au sein du groupe les éventuelles erreurs.

Au début de la séance nous avons relevé que celle-ci s'est très vite mise en place avec une passation des consignes rapidement évoquée et le cadre « magistrale » posé :

> ***P :*** *Alors stop !*
> ***Classe :*** *(silence)*
> ***P :*** *Merci. Vous allez avoir deux feuilles de problèmes, même principe que la dernière fois. Si jamais vous terminez avant vous aurez un petit bonus mais je pense que ça devrait aller. Donc au travail pour résoudre les problèmes, on se dépêche, on se concentre.*

Au cours de ce début de séance, nous observons que les gestes de tissage sont faibles, l'annonce de la consigne se fait rapidement en se basant sur celle réalisée auparavant. D'ailleurs, l'enseignante ne tissera que très peu de liens entre les apprentissages précédents ou des procédures utilisées les fois dernières. Pour terminer cette analyse liée à la posture enseignante, nous mettrons en exergue la fin de la séance :

> ***P :*** *Vous terminez le problème que vous êtes en train de faire. Vous n'oubliez pas de mettre vos prénoms sur les deux fiches et vous m'apportez les feuilles, allez vite, vite, vite les enfants.*

Dans cette dernière phase de la séance, l'enseignante énonce la fin avec la consigne de rendu des productions. Nous noterons qu'aucun gestes de tissage faisant écho à des séances précédentes, ni d'annonce de séances prochaines n'ont été effectués. C'est ainsi que, comme nous l'avons énoncé plus haut, la posture dominante de l'enseignante lors de cette séance a été une posture de contrôle en lien avec une posture de contre-étayage. Malgré cela, nous pouvons mettre en avant l'utilisation de la posture d'accompagnement qui, comme vu précédemment, est la posture « naturelle » de l'enseignante alors qu'à contrario celle plus « magistrale » était un jeu d'acteur, « une mise en scène. » (C. PUJADE-RENAUD, 2005) Ainsi, des encouragements, des gestes de réajustement ou encore du guidage dans des procédures ont pu être observés à moindre mesure.

3.2.2 **Analyse des productions : deuxième séance**

Au cours de cette séance les deux groupes observés ont globalement bien réussis à résoudre les différents problèmes. Pour G1, nous noterons une seule erreur sur les douze problèmes initialement prévus. De plus, la totalité de la feuille a été réalisée. Concernant le second groupe, tous les problèmes ont été réalisés, le tout sans erreurs. Nous pouvons émettre l'hypothèse

selon laquelle les gestes de pilotage très serrés ont pu permettre à certains groupes de réaliser plus de problèmes que d'habitude.

Le groupe 1 a résolu tous les problèmes grâce à une procédure de calcul posé. L'erreur que nous avons relevée n'est pas une mauvaise résolution de celui-ci :

> ***G1 :*** *(Lis le problème)*
> ***E :*** *Donc là il faut faire 9 euros plus 7 euros pour les trois chocolatines.*
> ***G1 :*** *Ça fait 16 !*
> ***E :*** *Après il faut ajouter les 16 euros de la tarte au citron.*
> ***G1 :*** *Ça fait 16 fois 2 du coup ça fait …*
> ***E :*** *16 fois 2 c'est 32 !*
> ***G1 :*** *Alors elle paye 32 euros pour tout ça.*
> ***E :*** *Ça fait 40 euros ! Ça fait 40 euros !*
> ***G1 :*** *Donc elle avait donné 40 euros.*
> ***E :*** *Vas-y Eva, « Elle avait donné 40 euros » tu marques.*
>
> ***P :*** *Ne traînez pas les enfants !*
>
> ***G1 :*** *Dépêches-toi Eva on n'a pas le temps, faut vite les finir !*

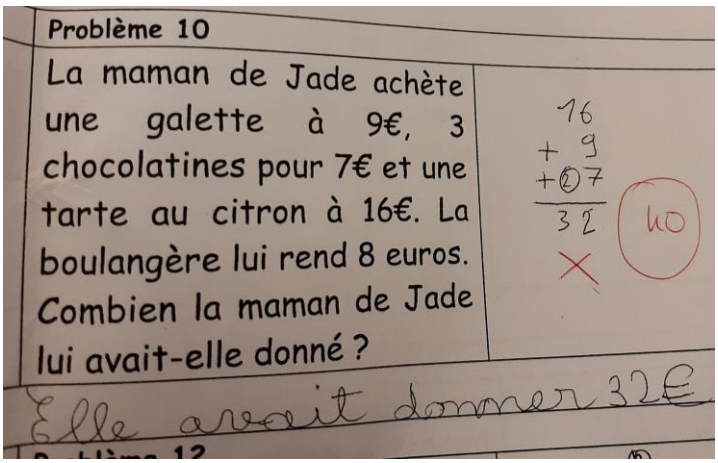


Figure 4 : Problème n°10 (feuille exercice séance 2)

Nous observons que le calcul réalisé est correct et que d'après cette retranscription, le problème est compris et bien réalisé. En effet, nous remarquons que la phrase réponse dictée était : « Elle avait donné 40 euros. » Cependant, d'après la figure 4, il est marqué lors de la phrase réponse « 32 € » et non 40. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle cette erreur est liée aux gestes de cadrage de l'enseignante où le stress aurait pu interférer dans l'écriture de phrase réponse. Dans la précipitation, l'élève chargé de retranscrire se serait trompé suite à la pression de l'enseignante et de son groupe.

Comme signalé précédemment, le groupe 2 n'a pas réalisé d'erreurs, cependant nous noterons que certaines interventions de l'enseignante permettent en partie de justifier cette observation. Ainsi, à différentes reprises, les élèves bloqués dans une situation, ont reçu des procédures

directement résolues par l'enseignante. Cette posture de contre-étayage, l'amène parfois à faire à la place de l'élève pour que la tâche se déroule et dure telle qu'elle l'avait imaginée. Nous retrouverons quelques exemples au sein des groupes :

> ***P :*** *On vous dit que l'automobiliste roule à 65 km/h, ça veut dire qu'il parcourt 65 km en une heure. Si on vous demande en quatre heures, c'est quatre fois plus.*
> ***G2 :*** *Ah donc il faut faire une multiplication.*
> ***P :*** *Oui c'est ça et tu dois faire quelle opération si tu multiplies par 4 ?*
> ***E :*** *65 fois 4 ça fait … heu … 240 je crois.*
> ***P :*** *Là tu as fait 60 fois 4, le résultat c'est 260, tu as oublié de faire 5 fois 4.*

Pour situer cette situation, nous préciserons qu'elle a eu lieu trois minutes avant la fin de la séance, il s'agit du problème numéro 12, dernier de la fiche. Ce que nous observons ici, c'est la volonté de l'enseignante à faire avancer le groupe afin de rentrer dans le temps prévu de la séance. Elle donnera la solution pour gagner du temps, dans un premier temps elle indique implicitement le calcul à effectuer puis corrige directement l'erreur de l'élève sans vérifier sa compréhension. Une situation vient également compléter nos dires :

> ***P :*** *Nathan possède 171 images. Son album est composé de 24 pages pouvant contenir chacune 9 images. Il peut mettre 9 images sur une page, donc il faut calculer combien d'images il peut mettre dans son album.*
> ***E :*** *Il peut en mettre 8 !*
> ***P :*** *Mais non, dans son album il a 24 pages avec 9 images par pages donc 24 fois 9.*
> ***G1 :*** *(Les élèves calculent sur un brouillon)*
> ***E :*** *Ça fait 216.*
> ***P :*** *C'est bien, ça fait 216. Alors il peut mettre 216 images dans son album du coup et il en a 171, est-ce qu'il a assez de place pour tout mettre ?*
> ***E :*** *Non.*
> ***P :*** *Combien il peut en mettre dans son album ?*
> ***G1 :*** *Ah bah 216 !*
> ***P :*** *Oui donc est-ce que 171 c'est plus petit que 216 ?*
> ***G1 :*** *Oui, donc c'est bon le cahier il est assez grand.*

Cette retranscription nous permet de voir que dans certaines situations, elle donne implicitement la réponse ou la procédure : « Oui donc est-ce que 171 c'est plus petit que 216 ? » Dans cet exemple, il ressort que l'enseignante propose une solution permettant de répondre au problème ; concrètement est-ce que le cahier possède assez de rangements pour accueillir les 171 images de Nathan. Ainsi, pour que le cahier soit assez grand, il faut que le nombre d'images de Nathan soit plus petit que le nombre de rangements. En outre, la réponse attendue n'étant pas correcte, elle n'hésite pas à donner le calcul à utiliser pour connaître le nombre d'images qu'ils peuvent mettre dans l'album : « […] dans son album il a 24 pages avec 9 images par pages donc 24 fois 9. »

3.3 Croisement et confrontation des données

Tout d'abord, nous rappelons que ces séances ont été construites de la même façon. Que ce soit dans la mise en œuvre des problèmes ou dans le déroulement, les deux séances que nous avons analysées étaient similaires. Les groupes observés étaient également identiques lors de celles-ci. Cependant, malgré ces similitudes, il semblerait que la posture de l'enseignante ait joué un rôle majeur au sein de celle-ci et plus particulièrement sur la réponse des élèves face à ces postures.

3.3.1 La réponse des élèves face à ces postures

Lorsque que nous avons analysé les deux séances, la première chose que nous avons relevée était l'attitude des élèves au sein celles-ci. Lors de la première, où l'enseignante adoptée une posture d'accompagnement, nous avons noté un investissement plus conséquent de la part des deux groupes. Dans cette situation, les élèves réfléchissaient, abordaient différentes procédures et effectuaient des brouillons ; ils étaient dans une posture réflexive. A l'inverse, nous avons remarqué un engagement moins présent lors de la deuxième séance en posture de contrôle. Cela s'est traduit notamment par une posture première les conduisant à une réflexion moins structurée où les élèves se lançaient dans la tâche trop rapidement. Nous avons noté également de nombreuses digressions[25] ou discussions autour de sujets sans rapport direct avec la séance. Ainsi, lors de l'analyse des séances, nous avons relevé le nombre de digressions présentes lors de celles-ci.

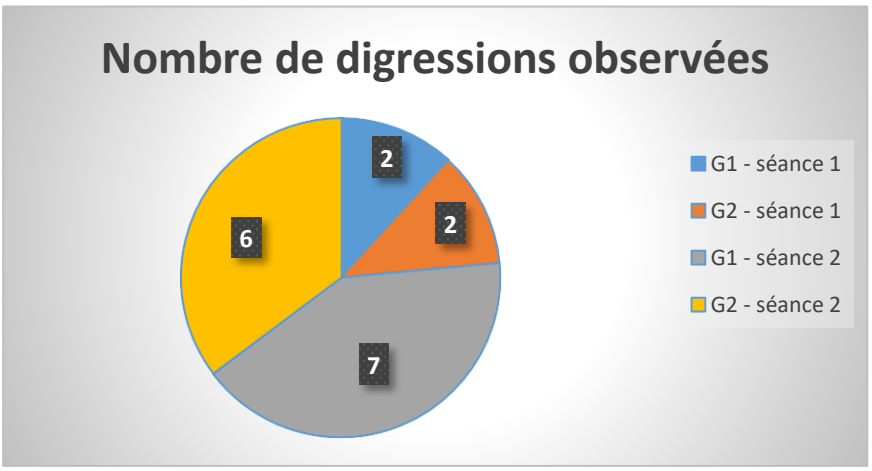


Figure 5 : Nombre de digressions observées durant les séances

[25] Nous appelons digression toutes formes de discussions n'ayant pas de rapport direct avec la résolution des problèmes.

Pour le premier et le second groupe, où l'enseignante avait une posture d'accompagnement, nous notons le même nombre de digressions à savoir deux. Celles-ci duraient entre six et douze secondes au maximum. En revanche, nous avons constaté, lors de la deuxième séance, sept digressions pour G1 pouvant durer entre quinze secondes et deux minutes. Pour G2, nous en avons compté six variant entre dix secondes et une minute. Ainsi, comme nous le montre le graphique en secteur, le taux de digression lors d'une posture d'accompagnement est plus faible par rapport à la posture de contrôle. (*Cf.* Figure 5) Notons également le temps de celles-ci au sein des groupes :

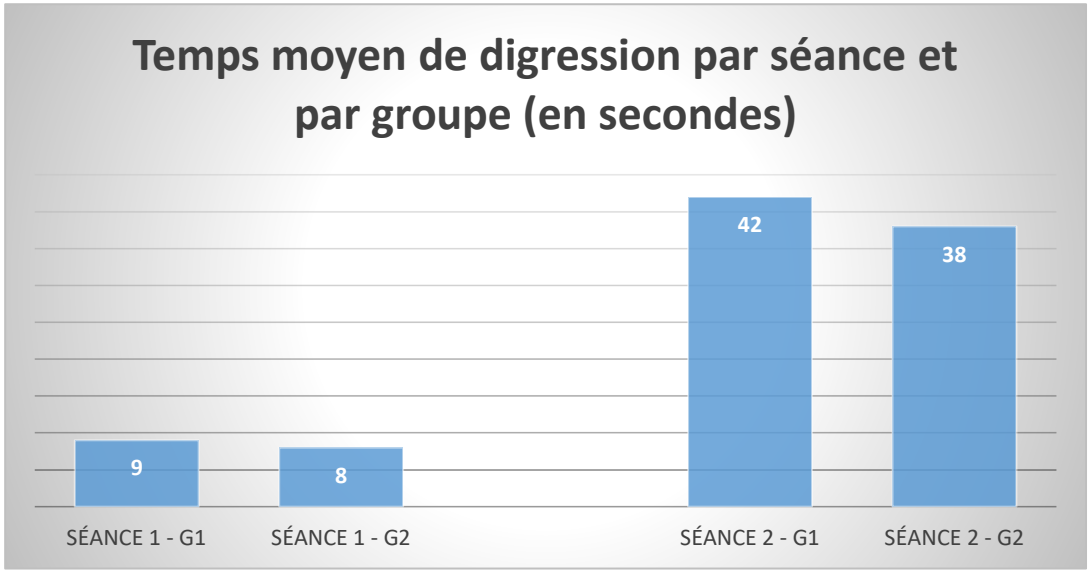


Figure 6 : Nombre de digressions observées durant les séances

D'après la figure ci-contre, nous observons que le temps moyen de digression lors de la première séance est plus faible que durant la deuxième. En effet, leur temps moyen lors de cette première pour G1 correspond à neuf secondes contre quarante-deux lors de la deuxième. Concernant G2, ce temps moyen est également en augmentation, plus de quatre fois supérieure. Lors de la première séance, G2 a passé en moyenne huit secondes à discuter d'autre chose contre trente-huit.

Séance 1	Temps de digression (en s)	Temps moyen (en s)
G1	6	9
	12	
G2	7	8
	9	
Séance 2	**Temps de digression (en s)**	**Temps moyen (en s)**
G1	15	42
	120	
	45	
	37	
	22	
	31	
	24	
G2	60	38
	25	
	10	
	39	
	47	
	29	
	18	

Tableau 1 : Temps des digressions (en s)

Lorsque nous nous intéressons plus en détail au temps de chaque digression nous remarquons que celles-ci sont également plus longues lors de la deuxième séance. Pour le premier groupe, la digression la plus longue est passée de douze à cent vingt secondes, soit dix fois plus. Concernant le deuxième groupe, la digression la plus longue lors de la première séance était de neuf secondes contre soixante, la deuxième. Pour G2, le temps de digression a été multiplié par plus de six. Ainsi, nous remarquons que lorsque l'enseignante privilégie une posture de contrôle, le temps des digressions dans le groupe augmente fortement. Nous pouvons expliquer ces attitudes différentes notamment à cause de l'atmosphère de la classe. Lors de la première séance, les élèves sont amenés à travailler ensemble, ils sont guidés par l'enseignante qui cherche à faire émerger des procédures. Elle les engage dans l'activité, ils sont plus impliqués et apportent plus de sens à faire ce qu'ils font. Cela introduit moins de digressions, qui même si elles sont présentes, sont plus concises et moins récurrentes. En voici un exemple :

G2 : *(Les élèves écrivent la phrase réponse)*
G2 : *Tu mesures combien toi ?*
G2 : *Un mètre quarante-trois.*
G2 : *Ah je dois être un tout petit peu plus grand que toi.*
G2 : *Non mais là il est plus grand que toi : 152 cm ça fait un mètre cinquante-deux.*
G2 : *Ah ouais, je dois faire dans les plus de quarante.*

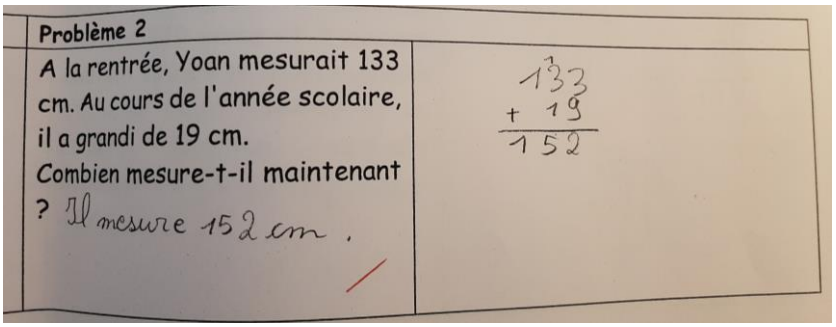


Figure 7 : Problème n°2 (feuille exercice séance 1)

Au contraire, lors de la seconde séance, cette atmosphère moins détendue peut provoquer une forme de stress les amenant à décrocher plus facilement de la séance. Le fait pour ces groupes de vouloir aller vite, de réaliser les exercices « têtes baissées » peut faire obstacle à la première difficulté survenue. Ainsi, les élèves peuvent être tentés d'abandonner ou de passer à la suite pour ne pas perdre de temps :

> ***G1 :*** *Bon là faut qu'on avance !*
> ***G1 :*** *(Les élèves lisent le problème)*
> ***G1 :*** *Ah je sais ! Là faut multiplier pour avoir …*
> ***G1 :*** *Non ça marche pas.*
> ***G1 :*** *Ah je sais pas.*
> ***G1 :*** *Il est dure celui-là !*
> ***G1 :*** *Sinon on le laisse et on passe à l'autre ?*
> ***G1 :*** *Faut le faire, faut finir la feuille.*
> ***G1 :*** *Non mais on fait la suite et on le fera après.*

Ainsi, les postures de l'enseignante influent directement sur la réponse des élèves (G. SENSEVY, 2011) et plus particulièrement sur leur posture. Cela les amène à traiter la situation différemment et ainsi, avoir des conséquences sur leur engagement et sur leur implication dans la tâche. Mais cet engagement a-t-il des répercussions directes sur le produit final du groupe ?

3.3.2 Le produit final du groupe : quelles sont les conséquences ?

Au vue des analyses précédemment réalisées, nous pouvons d'ores et déjà mettre en avant la réussite des deux groupes quelle que soit la séance.

Légende		**G1**												
	Juste	**Problème n°**	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*
	Faux	**Séance 1**												
	Pas fait	**Séance 2**												

Légende		G2												
	Juste	**Problème n°**	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*
	Faux	**Séance 1**												
	Pas fait	**Séance 2**												

Tableau 2 : Réussite aux problèmes selon les groupes

D'après ce tableau, nous nous apercevons que, quelle que soit la séance et donc quelle que soit la posture, la réussite des groupes est presque identique. Concernant G1, son taux de réussite est d'environ 83% lors de la première séance et d'environ 93% pour la deuxième. Soulignons que le problème n°12 n'a pas été traité lors de la première séance. A propos de G2, son taux de réussite est quant à lui de 100% lors des deux séances. Il semble donc que notre démarche ne consente pas à affirmer que la posture d'accompagnement influe sur le résultat, tout au moins pas directement. En effet, comme nous l'avons vu lors de l'analyse, la posture de l'enseignante jouerait plus un rôle sur la compréhension et sur les apprentissages.

4 Discussions

4.1 Compte-rendu : entre théorie et pratique

Rappelons que notre étude s'est appuyée sur le postulat selon lequel l'enseignant de par ses gestes et ses postures influence le travail des élèves au cours d'une situation d'apprentissage. Au fur et à mesure que la séance avançait, nous avons pu constater bon nombre d'ajustements de la part de l'enseignante et des élèves. Ceux-ci résultent de leurs capacités à s'adapter l'un à l'autre à l'aide de différentes postures. Gérard SENSEVY définit ainsi la Théorie de l'Action Conjointe, c'est-à-dire toutes les actions des élèves qu'elles soient langagières ou sous une autre forme et avec lesquelles l'enseignant rétroagit provoquant ainsi de nouveaux actes chez les élèves. (G. SENSEVY, 2011, p. 796) Ainsi, selon les résultats que nous avons pu mettre en avant, les ajustements de l'enseignante face aux élèves peuvent entraîner une dynamique du groupe. Celle-ci résulte notamment de sa capacité à les engager dans la tâche et à limiter les digressions lors posture d'accompagnement. Nous avons pu mettre en avant que lors d'une posture de contrôle les élèves sont plus facilement distraits comme nous le montre la figure 6, où le temps moyen de digression a été multiplié par plus de quatre entre les deux séances quel que soit le groupe.

Cet engagement plus important dans la première situation est notamment explicable par la posture d'accompagnement. Celle-ci entretient une atmosphère détendue et collaborative, un pilotage de la tâche souple et ouvert ainsi qu'un tissage très important. (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2009) L'enseignante par le biais de ces gestes langagiers (A. JORRO, 2010) va leur apporter des outils afin d'aborder l'activité en créant du sens autour de celle-ci. De plus, ces outils les amènent à s'interroger sur les procédures les plus efficientes et ainsi à entrer dans une posture réflexive qui leur permettent « d'être dans l'agir » mais aussi « […] de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. » (D. BUCHETON & Y. SOULE, 2009) De plus, les gestes d'étayage, c'est-à-dire un ensemble de gestes visant à aider et à faire comprendre une tâche à l'élève vont faire émerger le savoir par celui-ci. A l'inverse d'une posture de contrôle, l'enseignant va enrôler l'élève c'est-à-dire engager son intérêt dans l'activité. (BRUNER, 1983)

Nous observons également, concernant l'agencement de la salle de classe, qui relève des gestes de pilotage, qu'il est un point permettant de soulever la question de l'engagement des élèves dans l'activité. Cependant, il ne s'agit pas d'une caractéristique spécifique d'une posture. L'enseignante a fait le choix de concevoir la classe en îlots où les élèves étaient situés face à face. Nous sommes, dans ce cas, dans la recherche d'un « climat dialogique propice aux apprentissages » (BUCHETON, 2009). Ainsi, « la disposition des élèves dans la classe est pensée comme un outil de régulation du climat par le dialogue. »[26] De ce fait, nous avons observé un placement de l'enseignante par rapport aux groupes, différents lors des deux séances. Tout d'abord, la posture d'accompagnement l'a amené à se positionner à hauteur des élèves contrairement à la posture de contrôle où elle était en hauteur. De la même façon que le souligne A. LOCKE[27] pour les plus jeunes enfants, le placement à hauteur des élèves ne revient plus seulement à « parler » mais « parler avec ». Cette nuance vient renforcer l'idée selon laquelle, lorsque l'enseignante est positionnée en hauteur, l'élève qui parle concentre son attention uniquement sur elle et inversement. En revanche, nous avons pu constater qu'un positionnement à hauteur, non plus de l'élève, mais du groupe rend la conversation accès sur celui-ci et non plus sur l'élève qui parle. Les échanges sont conjoints, tout le monde peut intervenir et est impliqué : nous sommes dans un échange interne au groupe.

[26] Rémi POYMIRO et Jean VANNEREAU, « Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages », *Recherches en éducation* [En ligne], 43 | 2021.

[27] LOCKE, A. (2013). Teaching Speaking and Listening: One Step at a Time, Revised Edition. London, Bloomsbury Education.

Enfin nous mettrons en exergue ce que Jean DUVILLARD indique comme le premier outil de travail de l'enseignant : la voix. Comme nous avons pu l'indiquer lors de l'analyse des séances, celles-ci ont commencé de manières totalement différentes. Lors de la première, l'enseignante en utilisant une voix douce, a mis en avant les consignes de l'activité qui allait suivre tout en dédramatisant l'erreur, ce sont les gestes d'étayage de contrôle de la frustration. (BRUNER, 1983) Au contraire, lors de la deuxième, les premiers mots de l'enseignante ont été de demander le silence ce qui, sur une voix sèche, a introduit une atmosphère de classe plus tendue. De plus, son intonation mais aussi le timbre ou la hauteur de la voix sont des facteurs déterminants induisant chez les élèves le type de postures qu'ils vont adopter. (J. DUVILLARD, 2016) En passant par cette « mise en scène », elle va capter l'attention de la classe soit en induisant un rapport de force ou à l'inverse de manière plus attrayante. (C. PUJADE-RENAUD, 2005)

Comme le précise Dominique BUCHETON et Yves SOULE, les postures des élèves traduisent l' « engagement des élèves dans les tâches ». Or, comme nous l'avons mis en avant précédemment les postures élèves sont associées à une réponse de la posture enseignante. Celles-ci reflètent la manière dont les élèves abordent le travail, s'engagent dans l'activité.
Il semble donc que le postulat sur lequel nous nous sommes appuyés soit vérifié et que le travail des élèves est influencé par la posture enseignante. En premier lieu, c'est la manière d'aborder le problème qui en est d'abord modifié puis selon la posture adoptée, ses gestes viennent influencer son travail que ce soit au niveau de la procédure ou de la solution.

4.2 Limites et continuités : vers les apprentissages des élèves

4.2.1 Des points de recherche à mettre en avant

Au fil de notre recherche nous nous sommes aperçus des limites qu'elle pouvait présenter. La première que nous pouvons évoquer dans le cadre de notre enquête, concerne le nombre d'enseignants observés et en somme le nombre de groupes. En effet, un seul cas d'observation ne permet pas de remettre en cause notre hypothèse, il aurait fallu établir cette observation dans différentes classes avec un échantillon plus important d'enseignants et de groupes.

Un autre point est à mettre en exergue, nous avons effectué notre stage dans une école située à Montrem, une commune rurale, en Dordogne. Il aurait été intéressant, dans un contexte similaire, de voir les différences de résultats que l'on aurait pu observer entre une école rurale et urbaine.

Par ailleurs, nous avons pu faire ressortir deux concepts intéressants que nous n'avons pas pris en compte dans notre recherche. Il semble que la relation entre les élèves et leurs engagements sont des facteurs déterminants dans la dynamique des groupes. Il aurait pu être intéressant de prendre en compte ces deux aspects en plus des compétences des élèves lors de la composition des groupes.

Enfin, nous n'avons pas réalisé d'entretien avec l'enseignante après la réalisation des séances. Nous nous rendons compte, qu'il aurait pu être intéressant d'avoir un retour sur son interprétation face aux réponses comportementales et verbales des élèves vis-à-vis de sa posture. Ainsi, cela aurait pu introduire des éléments supplémentaires pouvant apporter une variation au sein des résultats.

La liste non exhaustive des limites présentées nous amène ainsi à des prolongements qui pourraient être envisageable en vue de continuer la recherche.

4.2.2 **Pistes de continuités de la recherche**

Pour aller plus loin et avoir des résultats plus précis, nous pourrions envisager, à plus long terme, de réaliser une expérience similaire avec un nombre de groupes plus important et des enseignants différents. Pour ce faire, nous pourrions envisager de construire une séquence similaire sur deux classes différentes, dont le niveau des élèves est proche voire similaire. Ainsi, les enseignants réaliseraient cette séquence en adoptant pour l'un une posture d'accompagnement et l'autre une posture de contrôle. L'objectif serait, lors de la fin de cette séquence, de proposer une évaluation sommative visant à vérifier l'acquisition ou non des apprentissages selon les postures utilisées.

Conclusion

Le travail de groupe est un outil qui, lorsqu'on l'étudie de plus près, s'avère complexe. Il est difficile pour les enseignants de mettre en place des travaux de groupe sans formation préalable ni compréhension de son bon fonctionnement. Pourtant, celui-ci semble être un réel atout qui, comme spéculer dans les programmes, permet de former les futurs citoyens : les élèves. En outre, le travail de groupe nécessite de prendre en compte les aspects liés dans un premier temps à l'élève puis, dans un second, à l'enseignant. Pour que le travail en groupe puisse opérer, il est indispensable de composer les groupes qui permettront sa mise en œuvre. Ici, leur composition semble bien plus complexe qu'un simple regroupement d'individus possédant un niveau similaire. Comme nous l'avons observé, le travail de groupe résulte également de la capacité de l'enseignant à ajuster, en fonction de ses attentes, divers gestes professionnels. Ceux-ci l'amènent dans une posture qui permettra de répondre aux divers évènements qui se déroulent lors de la situation d'apprentissage. A première vue, la posture de l'enseignant semble être la problématique majeure quand on parle d'efficience du groupe. En effet, ce double ajustement entre élèves et enseignant tend à bouleverser, de façon positive ou non, l'efficience de celui-ci.

De ce fait, nous pouvons mettre en lumière le fait que la posture de l'enseignant semble influencer l'efficience du travail de groupe sans pour autant impacter directement la production finale. Ainsi, notre étude tend à montrer que la posture d'accompagnement rendrait l'efficience du groupe plus optimale, tout au moins que l'engagement des élèves au sein de l'activité serait meilleur.

Il semblerait que la posture influe sur l'efficience du groupe, et, par conséquent influe indirectement sur les apprentissages. Nous imaginons, en poursuite de cette étude, une expérimentation qui mettrait l'accent sur l'acquisition des apprentissages indispensable dans la réalisation de cette production. C'est pourquoi, nous émettons une nouvelle hypothèse selon laquelle, la posture d'accompagnement permet de faciliter les apprentissages au sein d'un groupe de travail.

Bibliographie

Ouvrages

DUVILLARD Jean, « Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante », *ESF éditeur*, 2016.

PUJADE-RENAUD Claude, « Le corps de l'enseignant dans la classe », *L'Harmattan*, 2005.

Articles

AEBY-DAGHE, S. & DOLZ, J. (2008). Chapitre 3. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans : Dominique BUCHETON éd., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 83-105). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Disponible sur : https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0083"

BAUDRIT Alain, « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2007/1 (Vol. 40), p. 115-136. [Consulté le 30/12/2020]
Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm

BRUNER Jérome S., Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire PUF, coll. "*Psychologie d'aujourd'hui*", 1983. [Consulté le 02/02/2021]

BUCHETON Dominique et SOULE Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 02 janvier 2021.
Disponible sur : http://educationdidactique.revues.org/543

BUCHETON Dominique, Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?, CNESCO, 2017. [Consulté le 30/04/2021]
Disponible sur : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf

Bulletin Officiel spécial n° 2, *L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous*, 26 mars 2015, p. 4. [Consulté le 08/01/2021]
Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413

Bulletin Officiel n°17, Réseaux Canopé, *La coopération dans les instructions officielles*, 23 Avril 2015. [Consulté le 10/01/2021]
Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/objectifs-pedagogiques/la-cooperation-dans-les-instructions-officielles.html

DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991. [Consulté le 29/12/2020]
Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1991_num_36_1_1854_t1_0067_0000_4

EDUSCOL, Le développement de l'enfant, *Les étapes du développement de l'enfant font l'objet de nombreux travaux qui permettent de mettre au jour les périodes et les moments charnières dans le développement langagier, cognitif, social et affectif, sensoriel et moteur de l'enfant.*, Ministère de l'Education Nationale, 15 Novembre 2012. [Consulté le 10/01/2021]

EDUSCOL, Ministère de l'Education Nationale, *Programme du cycle 2*, Novembre 2018. [Consulté le 10/01/2021]
Disponible sur : https://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html

EDUSCOL, Ministère de l'Education Nationale, *Programme du cycle 3*, Novembre 2018. [Consulté le 10/01/2021]
Disponible sur : https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html

FEYFANT Annie, « Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation », *Echos des colloques*, 09 Février 2016. [Consulté le 30/04/2021]
Disponible sur : https://eduveille.hypotheses.org/7771

FRECHETTE Nathalie & MORISSETTE Paul, *Développement De L'enfant : Observer Et Comprendre*, 2018. [Consulté le 12/03/2021]
Disponible sur : http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/periode-preoperatoire-selon-piaget

IEN Montelimar, Académie de Grenoble, « Du multi-agenda aux postures maitre/élèves », *Des outils pour la classe*, Mars 2016. [Consulté le 05/02/2021]
Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/les_outils_pour_la_classe_9_-_du_multiagenda_aux_postures_maitres-eleves.pdf

JOURDAN Isabelle, « Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation », *Recherches & éducations*, 12 | 2014, 105-116. [Consulté le 05/04/2021]
Disponible sur : https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2253

LAMINE Anne-Sophie, « L'ethnicité comme question sociologique », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 131-132 | juillet - décembre 2005, mis en ligne le 14 février 2006. [Consulté le 29/12/2020]
Disponible sur : http://journals.openedition.org/assr/3078

LARDON Isabelle, « Les gestes professionnels des enseignants ont-ils un effet sur les apprentissages des élèves ? », *Le café pédagogique*, Avril 2013.
Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/GFENAvril05.aspx
LOCKE, A. (2013). Teaching Speaking and Listening: One Step at a Time, Revised Edition. London, Bloomsbury Education. [Consulté le 02/25/2021]

MEIRIEU Philippe, « Groupes et apprentissages » in *Connexions*, n°68 « Le groupe : évolutions des théories et des pratiques », Eres, Paris, 1997. [Consulté le 08/03/2021]
Disponible sur : https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissages.pdf

MOREL Françoise, BUCHETON Dominique, CARAYON Brigitte *et al.*, « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes », *Le français aujourd'hui*, 2015/1 (n° 188), p. 65-77. [Consulté le 27/04/2021]
Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm

NERI Claudio, *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe.* ERES, « Transition », 2011. [Consulté le 03/04/2021]
Disponible sur : https://www.cairn.info/le-groupe--9782749213828.htm

NORATO Stefania. Le positionnement du jeune enseignant : comment agir pour construire des pratiques de classe qui mettent les élèves au centre des apprentissages. Education. 2018.
Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945360

OCDE, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), *Résultats du PISA (en France): La résolution collaborative de problèmes,* 2015. [Consulté le 10/01/2021]

PONSOT L., *Le travail en groupes,* Académie de Dijon. [Consulté le 30/01/2021]
Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form_prof_initiale_insertion/47/8/Travailler_en_groupes_109478.pdf

POYMIRO Rémi et VANNEREAU Jean, « Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages », *Recherches en éducation* [En ligne], 43 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 04 mai 2021.
Disponible sur : http://journals.openedition.org/ree/3216

Rapport de Mission de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, *L'ecole Maternelle*, 2011. [Consulté le 10/01/2021]
Disponible sur : http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/01/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

Réseau CANOPE, *Travail de groupe 1 : Définition – Organisation.* [Consulté le 10/01/2021]
Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/developper_esprit_critique/52_methodes_pratiques_pour_enseigner_travail_de_groupe.pdf

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand *et al.*, « Dévolution », dans : , *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* sous la direction de Reuter Yves, Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand *et al*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection », 2013, p. 61-64. [Consulté le 25/03/2021]
Disponible sur : https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-61.htm

ROUX Jean-Paul, Le travail en groupe à l'école, Dossier n °424 – Dossier « Le travail de groupe », *Les cahiers pédagogiques*, 2004. [Consulté le 29/12/2020]
Disponible sur : https://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-en-groupe-a-l-ecole

Ressources électroniques

BUCHETON Dominique, Conférence sur l'écriture dans les disciplines, *YouTube* [en ligne], 2016. [Consulté le 29/04/2021]
Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=QxsQUkotFRc

BUCHETON Dominique, Le multi-agenda, *NEOPASS@CTION* [en ligne], Institut Français de l'Education. [Consulté le 30/04/2021]
Disponible sur : http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda

BUCHETON Dominique, Les postures enseignantes, *NEOPASS@CTION* [en ligne], Institut Français de l'Education. [Consulté le 30/04/2021]
Disponible sur : http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes

BUCHETON Dominique, Les postures élèves, *NEOPASS@CTION* [en ligne], Institut Français de l'Education. [Consulté le 30/04/2021]
Disponible sur : http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves

Cal en Bourg, Pratique 2 : Parler directement à l'enfant en se mettant à sa hauteur, *Cal en Bourg* [en ligne]. [Consulté le 02/05/2021]
Disponible sur : https://calenbourg.com/wp-content/uploads/2015/10/hauteur-denfant.pdf

WIKIPEDIA [en ligne], Groupe social. [Consulté le 30/12/2020]
Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Groupe_social

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées 21
Figure 2 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves 24
Figure 3 : Problème n°6 (feuille exercice séance 1) 36
Figure 4 : Problème n°10 (feuille exercice séance 2) 40
Figure 5 : Nombre de digressions observées durant les séances 42
Figure 6 : Nombre de digressions observées durant les séances 43
Figure 7 : Problème n°2 (feuille exercice séance 1) 45

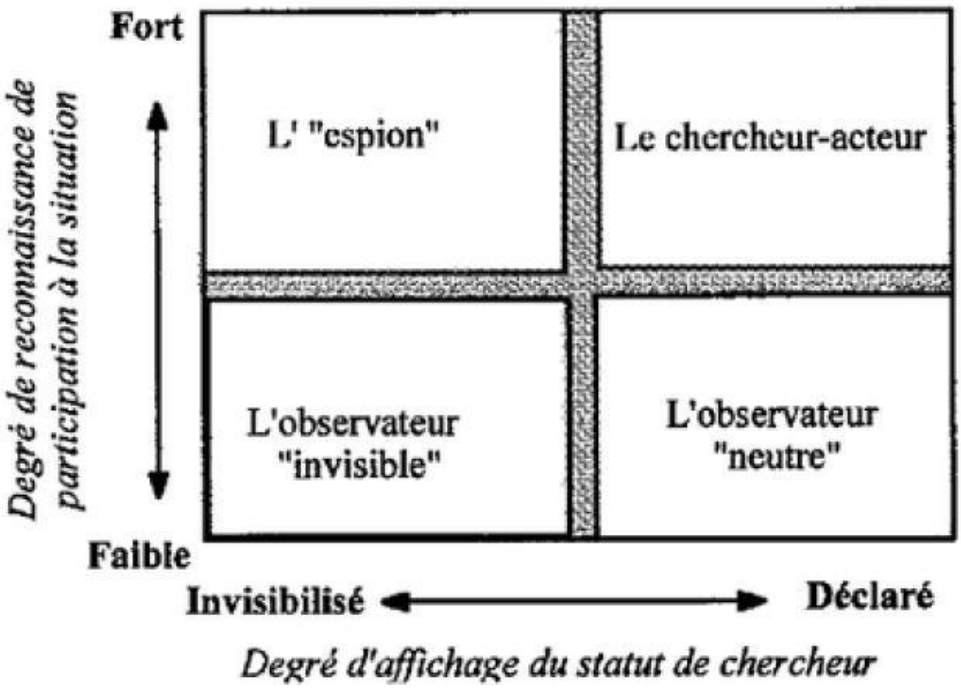
Tableaux

Tableau 1 : Temps des digressions (en s) 44
Tableau 2 : Réussite aux problèmes selon les groupes 46

Annexes

Annexe 1

Les positions de l'observateur participant

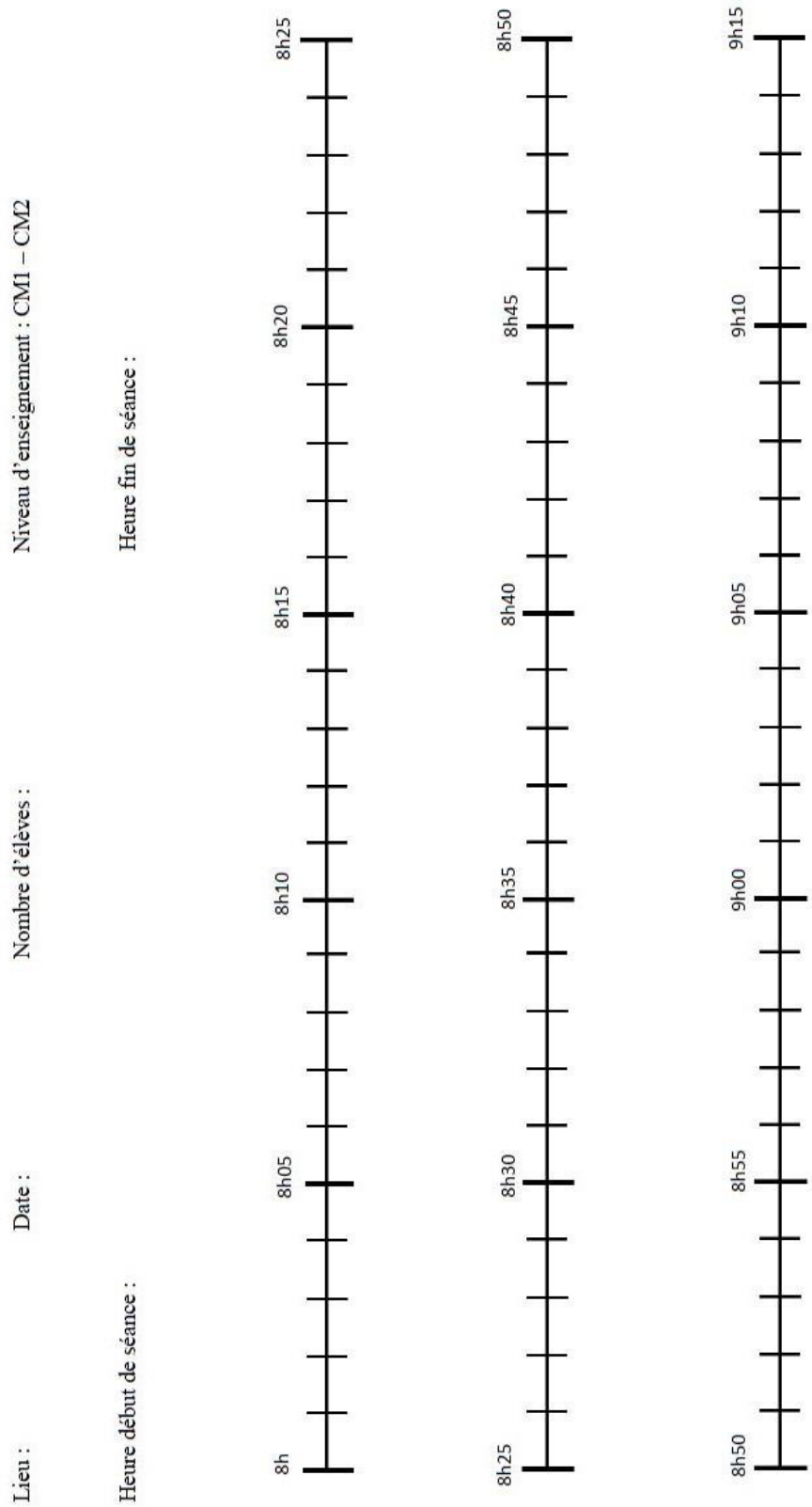


[28]

[28] *Note.* Les positions de l'observateur participant, reproduit depuis *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Kohn & Nègre, 1991.

Annexe 2

Chronogramme



Annexe 3

Grille d'observation

Observateur : Alexandre GOURLAIN Date :

Public observé : CM1 – CM2 Lieu :

Grille d'observation : Les gestes professionnels de l'enseignant

Objectif : Les gestes associés à une posture d'accompagnement sont favorable à l'efficience du travail de groupe

Gestes professionnels	Groupe n°
Tissage	
Atmosphère	
Pilotage	
Etayage	
Savoir	

Annexe 4

Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

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

Annexe 5

Répertoire nature des gestes professionnels [29]

Tissage	▪ Annoncer le programme de la séance ▪ Explique ce qui va être appris, ce qui va être fait et dans quel but ▪ Donner de la cohérence à l'activité ▪ Rappel de ce qui a était vu précédemment ▪ Faire de la réactivation ▪ Faire le point sur les acquis et les besoins à travailler ▪ Ménager des transitions entre les séances ▪ Annonce de la séance suivante
Atmosphère	▪ Mise en place d'un climat de confiance ▪ L'enseignant accepte l'erreur ▪ S'appuyer sur l'erreur pour apprendre ou faire comprendre ▪ Dédramatiser une situation ▪ Encourager ▪ Théâtralisé la situation d'apprentissage (utilisation de la voix, posture de « magicien ») ▪ Gérer les conflits au sein du groupe / de la classe ▪ Entretenir un climat de classe calme et propice aux apprentissages (gestes langagiers) ▪ Expliciter « le silence », « les bavardages »
Pilotage	▪ Utilise des supports pour illustrer la situation (affiches, …) ▪ Gérer le temps (geste de cadrage de l'activité) ▪ Gérer le matériel et son installation ▪ Gérer ses déplacements dans l'espace ▪ Placement de l'enseignant par rapport à l'élève (en « hauteur », à niveau) ▪ Enoncer la consigne ▪ Observer et écouter les élèves ▪ Prendre en compte la parole des élèves

[29] Crée à partir du répertoire de gestes professionnels classés selon le schéma de D. BUCHETON.

	▪ Se servir de ce qui a été dit pour le faire parvenir à la classe ou l'expliciter à tous ▪ Repérer des procédures, organiser une mise en commun ▪ S'assurer que les enfants apprennent ▪ Réajuster ses attentes en fonction de l'avancé des élèves (Finissez ce que vous êtes en train de faire et on s'arrêtera là, si vous n'avez pas fini ce n'est pas grave)
Etayage	▪ Vérifier que les élèves comprennent la situation ▪ Faire reformuler aux élèves la consigne ▪ Faire justifier des procédures, des propos en questionnant les élèves ▪ Solliciter les élèves (participation active) ▪ Encourager, valoriser (geste de confirmation) ▪ Réajuster selon les besoins de chacun (geste d'ajustement) ▪ Varier les modalités d'étayage (un élève, un groupe ou la classe)
Savoirs	▪ Apports théoriques de notions ▪ Explicitation de notions ▪ Ecrire un nouveau mot au tableau ▪ Faire réexpliquer une notion par un élève ▪ Apporter ou faire apporter des exemples ▪ Différencier les modes de transmission d'une même notion

Annexe 6

Fiche de problèmes (séance 1)

Fiche problèmes

Problème 1		Problème 2	
Un fermier vend 10 vaches, 24 cochons, 7 poules et 17 moutons. A la fin de la journée, il compte les animaux qu'il lui reste et il en trouve 29. Combien en avait-il au début de la journée ?		A la rentrée, Yoan mesurait 133 cm. Au cours de l'année scolaire, il a grandi de 19 cm. Combien mesure-t-il maintenant ?	

Problème 3		Problème 4	
Camille possède un sac de 19 billes. Hugo en a trois fois plus. Combien en a-t-il ?		Un fermier possède 31 poules. Durant la nuit, un renard rentre dans le poulailler. Au petit matin, il reste 17 poules. Combien le renard en a-t-il mangé ?	

Problème 5		Problème 6	
M. Adams veut acheter 13 cahiers. Deux cahiers coûtent 4€, combien les 13 cahiers vont-ils lui coûter ?		Aujourd'hui, Clément a gagné 5 billes à la récréation du matin, puis il a perdu 12 billes à la récréation de l'après-midi. Combien de billes Clément a-t-il perdues aujourd'hui ?	

Problème 7		Problème 8	
Le père de Georges part faire les courses. Arrivé au magasin, il achète une boîte de riz à 4€, 1kg de courgette à 7€ et du soda à 5€. Sur le trajet du retour, il trouve un billet de 10€. De retour chez lui, il lui reste 38 euros. Combien avait-il avant de faire les courses ?		Dans un magasin, 8 montres coûtent 320 euros et 4 colliers coûtent 128 euros. Julia souhaite s'acheter deux montres et un collier. Combien va-t-elle dépenser ?	

Problème 9		Problème 10	
Justine et Tony ont à eux deux 28 canards. Justine en a 12. Leur amie Marie en a 2 fois moins que Tony. Combien de canards à Marie ?		Alice mesure 164cm. Elle est deux fois plus grande que son petit frère Sam. Combien de cm mesure Sam ?	

Problème 11		Problème 12	
Un train va de Périgueux à Bergerac. Au premier arrêt 8 personnes descendent. Au second arrêt 12 personnes descendent et 4 montent. Au troisième arrêt, la moitié des passagers descendent. Arrivé à Bergerac, il reste 18 passagers. Combien étaient-ils au départ de Périgueux ?		A l'anniversaire de Lola, son oncle lui offre 57€, ses parents lui donnent 91€ et ses cousines 18€. Avec cet argent elle achète une paire de basket à 110€, un collier à 34€. Elle voudrait offrir à son chien Pipo une nouvelle laisse qui coûte 23€. Peut-elle l'acheter ?	

Annexe 7

Fiche de problèmes (séance 2)

Fiche problèmes

Problème 1		Problème 2	
M. Parc travaille au 37ème étage d'une tour. Il doit déposer un colis neuf étages plus bas. A quel étage doit-il aller pour livrer son colis ?		Théo a 65€. Son frère Mathis a 9€. Combien d'argent Mathis a-t-il de moins que son frère ?	

Problème 3		Problème 4	
Jules a 22 coccinelles dans son élevage. Martine en a 3 fois plus et Jean en a 2 fois moins. Combien y a-t-il de coccinelles dans les élevages de Jean et Martine ?		M. Daniel travaille au 17ème étage d'une tour. C'est 8 étages de moins que l'étage du bureau de M. Phil. A quel étage est le bureau de M. Phil ?	

Problème 5		Problème 6	
Un castor avance à 8km/h. Avant de partir, il a mangé avec son copain le cerf 8 baies, 4 poires et 38 amandes. Combien le castor parcourt-il de km en 1 jour et 6 heures s'il ne s'arrête pas ?		J'ai 11 cerises. Je double leur nombre. J'en rajoute 8. Pendant le goûter j'en mange 6. J'en donne 13 à ma mère et 5 à ma sœur. Mon père veut en manger 6. Est-ce qu'il en reste assez ?	

Problème 7		Problème 8	
Nathan possède 171 images. Son album est composé de 24 pages pouvant contenir chacune 9 images. Son cahier est-il assez grand ?		Dans la ferme de Francis, il y a 49 poules. Le lendemain, un agriculteur lui en achète 17. Au moment de lui vendre 6 poules s'échappent. Combien a-t-il de poules maintenant ?	

Problème 9		Problème 10	
Jonathan voudrait s'acheter une moto qui coûte 5640€. Tous les mois, il met 235€ dans sa tirelire. Combien d'années lui faudra-t-il pour s'acheter sa moto ?		La maman de Jade achète une galette à 9€, 3 chocolatines à 7€ et une tarte au citron à 16€. La boulangère lui rend 9 euros. Combien la maman de Jade lui avait-elle donné ?	

Problème 11		Problème 12	
La bibliothèque de l'école possède 238 livres. La bibliothèque municipale en à 7 fois plus. Combien de livres à la bibliothèque municipale ?		Un automobiliste roule à 25 km/h. Quelle distance va-t-il parcourir en 2h 15 minutes ?	