

Annexe 1 :

Les différentes catégories pour construire une grille d'observation de la pratique des autres et outil pour penser sa propre activité

Ces catégories sont des moyens pour construire des grilles d'observation de la pratique des autres ainsi que des outils pour penser sa propre activité. Elles forment un schéma général pour faciliter la planification de la leçon et animer le cours, comme ensuite tirer un bilan.

Catégorisation de Bruner¹ (1983), d'après la médiation de tutelle :

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

Catégories de Brousseau :

Brousseau a établi un ensemble de gestes dans sa théorie des situations didactiques (dont certains sont entrés dans le vocabulaire des enseignants et formateurs). Son projet était d'enseigner un contenu mathématique tout en laissant à l'élève la marge de manœuvre et d'initiative la plus grande possible. Les types de situation qu'il identifie amènent l'élève à objectiver les connaissances utilisées pour résoudre un problème, sous la conduite de l'enseignant qui en facilite le déroulement.

Bruner J, Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1983.

¹ D'après une étude effectuée sur l'apprentissage de la lecture, au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation. Ce laboratoire développe deux thématiques principales de recherche : la formation des enseignants et la didactique des disciplines, www.lirdef.fr ¹ Bruner J, Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1983.

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

Catégories de Sensevy :

Les gestes professionnels définis par Sensevy/CREAD font suite à ceux de Brousseau. Sa description didactique est fortement liée au contenu d'enseignement et à une construction d'une didactique singulière. Cette description s'oriente à partir des grandes catégories qui sont la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

- ✓ **La mésogénèse** relève de la constitution d'un milieu pour apprendre au sens de Brousseau. Elle s'intéresse aux contenus. En réponse au « comment quoi ? », il s'agit de décrire comment s'effectue la tâche scolaire, d'identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques. C'est une catégorisation descriptive pour étudier la co-élaboration par l'enseignant et les élèves du contenu de l'interaction.
- ✓ **La chronogénèse** est la progression de l'apprentissage dans le temps, une catégorisation liée à la progression de tout enseignement. Le contenu se modifie incessamment, le savoir se disposant sur un axe temporel. Il s'agit de faire avancer le temps didactique, de faire avancer les apprentissages. En réponse à « comment quand ? », il s'agit d'identifier la temporalité, la nature et les raisons du passage à certains moments d'un contenu épistémique à un autre.
- ✓ **La topogénèse** interroge la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissages. Nous observons ici le partage des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur. Qui introduit telle ou telle manière d'agir, qui a validé la manière de faire, qui porte le travail sur les contenus s d'enseignement. La topogénèse répond donc à « comment qui ? » : il s'agit d'identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants.

En outre, la mésogénèse comprend 4 catégories d'analyse :

1. Définition du jeu : Le maître précise le but de la tâche scolaire. Par exemple : trouver le sujet, le verbe, identifier le GNS, le GV ou déterminer le circonstant (complément de phrase) ou le complément de verbe (COD, COI).

2. Dévolution : Les élèves s'approprient le problème posé par l'enseignant. Par exemple, en début de leçon, il y a une question à laquelle il faut répondre. L'enseignant propose la plupart du temps des transformations de phrases (pronominalisation, conjugaison, etc.). Les élèves s'appuient sur ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire. Avec l'aide de l'enseignant, ils cherchent la raison de cet usage.

3. Régulation : Elle consiste en l'étayage, l'aide qu'apporte l'enseignant dans la réalisation de la tâche scolaire des élèves.

4. Institutionnalisation : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle. Deux cas peuvent par exemple se présenter. Soit, les élèves ont trouvé la réponse au pourquoi de l'usage : l'enseignant peut généraliser. Soit, les élèves n'ont pas vraiment trouvé : l'enseignant est embarrassé et finit par donner la réponse.

Catégories de Bucheton :

Bucheton propose une entrée dans l'analyse de protocoles de classe par le nommage de gestes professionnels observables. L'idée est d'utiliser un langage simple et métaphorique pour nommer des attitudes récurrentes chez les maîtres d'école. Les ensembles constitués forment une catégorisation imprécise et temporaire que l'analyse de nouveaux corpus peut affiner selon Bucheton. Une mise en mot des postures enseignantes complète bien celle des situations didactiques d'après les théories de Brousseau². La méthode d'analyse par gestes professionnels est aussi une élaboration menée par Bucheton et son équipe ERT du LIRDEF de Montpellier. La nominalisation de chaque concept renvoie à une mise en mot métaphorique de l'action enseignante³.

Les gestes professionnels identifiés par le LIRDEF sont :

1- le tissage qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente ;

2- l'étayage qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul. Il comporte les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage - focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations), les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation - explication), les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous - catégorisations) ;

3- l'atmosphère qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classe avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas... » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et

² Brousseau G. La théorie des situations didactique, La pensée sauvage.

³ D'après une étude effectuée sur l'apprentissage de la lecture, au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation. Ce laboratoire développe deux thématiques principales de recherche : la formation des enseignants et la didactique des disciplines, www.lirdef.fr

encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le muet).

4- la quatrième catégorie est celle du spatio-temporel qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous - catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves.

5- la dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « faire apprendre » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre.

Catégories de l'approche genrée :

Sensibilisé à l'approche genrée par Geneviève Guilpain, formatrice PIUFM à l'IUFM de Créteil, site de Livry-Gargan (93) et responsable d'un groupe rectoral sur la question, une nouvelle lecture des catégories peut s'opérationnaliser ou plutôt compléter celle de Bucheton au chapitre de l'étayage et de l'atmosphère. Cet aspect nouveau est transversal et demande davantage de problématisation. Il s'inscrit clairement cependant dans les « micro-gestes professionnels » : en termes de distribution égalitaire de la parole filles/garçon, d'attente égale des performances en français/sciences selon les sexes, d'activités et responsabilités partagés et mixtes entre filles et garçons (EPS par exemple). Admettre que la classe est « sexuée », que des personnes de sexe différent vivent, dans la micro-société que forme la classe, des inégalités de traitement sociétale globale n'est pas une vue de l'esprit, ni un effet de mode (même s'il existe un secrétariat d'état aux droits de la femme). Nicole Mosconi a développé dans ses études passées sur les pratiques de classe de nombreuses études sur les aspects différentiels de traitement, de cursus et in fine de carrière entre filles et garçons. Duru Bella a fait paraître dans la Revue française de pédagogie datée des années 80 de sérieuses études peu admises dans la communauté scientifique androcentrée. L'université s'empare à nouveau de ce sujet (Gilles Combaz, Lyon2). Introduire la question du genre au cœur de la pratique du didacticien est une nouvelle entrée susceptible de reconsidérer aussi les lectures de la classe comme bien sûr de renouveler les pratiques effectives des enseignants. On observe que ce sujet est davantage porté par les enseignantes expertes du métier (+ de 7 ans d'exercice).

« L'attention portée à la variable du genre n'est pas spontanée et cette dimension passe souvent inaperçue au sein de l'école. Diverses études sociologiques ont néanmoins montré que les prises de parole, le choix des places, le positionnement scolaire des élèves sont en partie influencés par leur sexe d'appartenance. De même, il est maintenant largement admis que l'enseignement dispensé par tout-e professeur-e par ailleurs soucieux-se du respect de l'égalité entre les sexes, n'est cependant pas neutre. Les représentations familiales, les habitus linguistiques, comportementaux, institutionnels et bien sûr pédagogiques expliquent que garçons et filles ne reçoivent pas un enseignement similaire et ne font pas l'objet des mêmes attentes pédagogiques (cf notion de curriculum caché). Afin d'aider chacun-e à se familiariser et à lutter contre des effets indésirables d'une différenciation involontaire, je vous propose un questionnaire que vous pourrez vous approprier progressivement, enrichir, modifier... Il a d'une part pour objectif de s'entraîner à une auto-observation permettant de repérer le fonctionnement spontané de sa classe et ses propres habitudes pédagogiques.

D'autre part, il constitue un point d'appui pour modifier le cas échéant sa pratique professionnelle quotidienne en y intégrant une attention au genre. » G. Guilpain, IUFM Créteil

- L'espace de la classe est-il genré ?

*-Les affichages présentent-ils des traces de stéréotypes ou d'une différenciation involontaire (par exemple en école maternelle,
-les listes des élèves bleu/rose ; les symboles des activités (le coin dinette représentant une petite fille, ou les règles de vie –garçon qui chahute) ?*

- La répartition des élèves dans l'espace de la classe

-Filles et garçons se mélangent-ils indifféremment dans ma classe ou ont-ils tendance à se regrouper selon leur sexe, par exemple sur les bancs en regroupement ou lorsqu'ils se mettent en rangs)

-Est-ce que j'ai tendance à laisser les élèves investir et organiser librement cet espace ou bien est-ce que j'interviens pour rétablir progressivement, si besoin, un meilleur équilibre en faisant partager ma préoccupation aux élèves ?

-Leur posture corporelle est-elle la même ? est-ce que je les reprends de la même manière ?

-Dans le cadre d'un travail en ateliers, est-ce que je veille à l'équilibre des groupes ou bien est-ce un critère que je ne prends pas en compte ou qui passe après les autres ?

- Le choix des activités

-En maternelle les filles et les garçons choisissent-ils les mêmes coins-jeux ? Est-ce que je les encourage à varier leurs loisirs ?

-En élémentaire, si je mets en place des moments où les élèves peuvent choisir leurs activités, ou des projets de classe, quelles sont mes observations ? Comment puis-je réguler la répartition des élèves pour éviter des prises de pouvoir à caractère sexué ?

- Les prises de parole dans la classe (pour obtenir des résultats fiables, l'observation par un tiers ou un enregistrement est nécessaire et demande à être répétée au cours de séances variées, mais on peut en un premier temps s'enregistrer ou se filmer)

- Le temps global de parole est-il le même pour les filles et les garçons ?

- La répartition est-elle équitable ? Combien de filles et de garçons prennent la parole ?

- Le mode de prise de parole est-il même : combien de filles, combien de garçons s'expriment spontanément ?

- Combien s'expriment après sollicitation de l'enseignant-e ?

- Si des élèves coupent la parole ou anticipent mon questionnement, s'agit-il plutôt de filles ou de garçons ?

- Ai-je tendance à interroger plutôt les filles, plutôt les garçons ? est-ce que je donne la parole de façon équitable aux unes et aux autres ? S'il m'arrive de couper la parole aux élèves, s'agit-il plutôt des filles ou des garçons ?

- Est-ce que je pose le même type de questions aux élèves filles ou garçons ? (question appelant une réponse factuelle, question d'explicitation, question supposant une réponse critique)

- Filles et garçons répondent-ils de la même manière (durée de la prise de parole, formulation plus ou moins élaborée, niveau de langue etc)

- Les remarques intempestives proviennent-elles davantage des filles ou des garçons ?

Document de travail de Philippe Clazard, MCF IUFM LA REUNION, supervisé par Liliane Pelletier,

Chargée de mission Formation Continue IUFM LA REUNION

- Mes remarques relatives au comportement s'adressent-elles davantage aux filles ou aux garçons ?
- Est-ce que je m'adresse de la même manière aux filles et aux garçons et comment ? (prénom, nom, monsieur/mademoiselle) ? Est-ce que j'utilise souvent les adresses collectives (« les filles », « les garçons ») ?
- Est-ce que j'utilise des marqueurs verbaux de genre (féminisation des noms, ils et elles) ; un langage épiciène ?
- La communication verbale que j'utilise (hochements de tête, sourires, froncement de sourcils...) est-elle identique et aussi fréquente lorsqu'elle est à destination des filles et des garçons ?
- Est-ce que je veille à ce que chaque élève utilise les marqueurs de sexe appropriés à son identité propre. (par exemple qu'une fille ne parle pas d'elle au masculin)

- Répartition des responsabilités, demandes pédagogiques à l'adresse des élèves

- Est-ce que je confie des responsabilités indifféremment aux élèves des deux sexes (effacer le tableau, distribuer des documents, etc) ?
- Les travaux demandés aux élèves sont-ils de même nature et exigés des élèves des deux sexes indifféremment (lecture ou reformulation de consignes, rappel d'une leçon, résolution d'exercice, présentation d'un travail etc) ?
- Est-ce que je fais venir au tableau indifféremment les filles et les garçons ? Pour les mêmes exercices ?

- La complicité de genre

- Est-ce que je fais référence explicitement ou implicitement à mon appartenance sexuée ? (« nous les femmes/ filles, nous les hommes », à celle des élèves ?)
- Est-ce que je relève les plaisanteries sexistes et homophobes des élèves, les stéréotypes auxquels ils se réfèrent, ceux présents dans les documents pédagogiques ?

- La prise en compte du genre dans mon enseignement disciplinaire

- Ai-je le souci d'insister sur la neutralité des savoirs, leur égale accessibilité aux filles et aux garçons ? (les mathématiques ne sont pas davantage une affaire de logique masculine que la littérature ou les langues ne font appel à une sensibilité féminine ; est-ce que je propose des activités permettant d'aller à contre-courant des stéréotypes, rugby, danse, football pour les élèves filles et garçons) ?
- Lorsque je conçois mes cours, est-ce que j'ai le souci de rétablir un équilibre (en littérature de jeunesse, choix de textes écrits par des écrivaines en langues, français, histoire...), de varier mes exemples afin d'éviter tout stéréotype ?
- Est-ce que l'absence de représentations sexistes est un critère de choix des manuels et autres documents pédagogiques que j'utilise ? Si je suis contraint d'utiliser un document tendancieux, est-ce que je le signale aux élèves ?
- Est-ce que je m'informe des recherches sur le genre effectuées dans les disciplines que j'enseigne et sur les conséquences en didactique de ma discipline ?

- L'évaluation

-Mes annotations sont-elles les mêmes lorsqu'elles s'adressent aux filles et aux garçons ? Est-ce que je donne le même type de conseils ?

-En classe, dans le cadre de l'évaluation formative, est-ce que mes étayages sont de même nature ?

-Evaluation du comportement ; est-ce que je punis de la même manière filles et garçons ? Est-ce que je demande le cas échéant le même type de sanctions pour les mêmes faits ?

- La cour de récréation, les couloirs

-Est-ce que j'observe la répartition des élèves selon leur sexe, leurs activités ?

-Comment est-ce que je traite les plaintes relatives à des conflits de genre ? (bousculades, occupation l'espace, exclusion de l'activité) Avec les élèves concernés au coup par coup ? Avec toute la classe ?

-L'intégration de la dimension du genre dans la gestion de la cour de récréation est-elle discutée avec les collègues ?

- Prise en charge collective de la question par l'équipe éducative

-Est-ce que j' enrôle les élèves en leur expliquant mon souci (par exemple en organisant des chasses aux stéréotypes, en les faisant travailler sur ces thématiques)

-Est-ce que je fais part de mon intérêt pour le genre à l'équipe éducative afin de développer une prise en charge, homogène et plus efficace, sur la durée ?

-Est-ce que je parle de ma démarche aux parents ?

D'autres catégories existent. D'autres variables peuvent être injectées dans des grilles d'observation et d'analyse de l'activité enseignante.

Il semble intéressant de se documenter et de construire des grilles d'observation de la pratique des autres comme de la sienne afin d'apprendre le détour réflexif sur son activité professionnelle et d'enrichir in fine ses compétences en situation d'enseignement – apprentissage.

Philippe Clauzard

MCF IUFM Université de la Réunion

Labo LCF Icare I-care Institut Coopératif Austral de Recherche en Education

Allée des Aigues marines, Bellepierre 97487 Saint-Denis cedex