

ANALYSES DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN MATHÉMATIQUES AVEC LES PE2

Teresa Assude

UMR ADEF - IUFM d'Aix-Marseille

Pierre Eysseric

IREM de Marseille - IUFM d'Aix-Marseille

Résumé :

Depuis deux ans, une partie de l'horaire de formation (environ 10 h) de l'ensemble des PE2 est officiellement consacrée aux analyses de pratiques professionnelles en mathématiques (APPM). Dans cet atelier nous avons proposé un échange sur les modalités de mise en œuvre de ces APPM.

Nous avons travaillé ensemble autour de trois de celles utilisées sur le site IUFM d'Aix : la vidéo avec une séance d'Atelier de Recherche en Mathématiques réalisée par un PE2 dans une classe d'application ; l'instruction au sosie (un entretien de 10 minutes entre un formateur et une PE visant à rendre présent un moment de pratique professionnelle pour le soumettre à l'analyse) ; le récit de pratiques professionnelles..

1 - INTRODUCTION

Les « analyses de pratiques professionnelles » (APP) sont préconisées dans les IUFM depuis quelques années. En effet, certains textes officiels notamment le *Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Écoles stagiaire en fin de formation continue* (note de service n°94271 du 16/11/94) indique que :

« C'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action. (...)) [le PE stagiaire] doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement . »

et encore plus récemment le texte « *L'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue* » (circulaire n°2001-150 du 27/7/01) stipule que :

« Une démarche à privilégier :

Les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité. »

Les IUFM ont mis en place des dispositifs divers d'analyse de pratiques professionnelles depuis plus ou moins longtemps, et l'IUFM d'Aix-Marseille a mis en place depuis seulement deux années un dispositif désigné par APP qui se juxtapose à un

autre dispositif qui s'appelle « Groupe de Formation Professionnelle » (GFP¹) qui est un des éléments essentiels de l'organisation et de l'analyse de la formation des PE2 et des PLC2. Nous n'allons pas ici rentrer dans les détails de ce type d'organisation mais simplement présenter quelques exemples de dispositifs d'APP en ce qui concerne les mathématiques. Cette présentation a débouché dans l'atelier sur une discussion et un échange autour des enjeux des APP, des différents dispositifs de mise en œuvre et des savoirs professionnels construits dans ces APP.

2 - ENJEUX DES APP

Le dispositif APP apparaît d'une manière insistante dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants comme l'une des réponses au problème essentiel : comment doit-on organiser la formation professionnelle de manière à articuler au mieux la théorie et la pratique ? La réponse à cette question est sujette à des controverses qui sont toujours d'actualité. Deux positions antagonistes se disputent. D'une part les défenseurs de la primauté de la théorie qui présentent la pratique comme une application de la théorie, d'autre part les défenseurs de la primauté de la pratique et du déni de la théorie. Le premier modèle est celui qui défendent certains universitaires (surtout certains qui ne sont engagés pas dans les formations professionnelles) tandis que le second est celui qui défendent beaucoup d'acteurs du système d'enseignement et de formation (et même plus globalement dans la société) qui pensent que les enseignants n'ont pas vraiment besoin de formation. Cette formation « sur le tas », par la pratique est le déni même du besoin et de l'existence d'une formation professionnelle au sens que celle-ci doit permettre aux stagiaires de se forger des outils pour concevoir, analyser, évaluer leur pratique, des outils qui sont des savoirs professionnels.

La réponse à notre question est multiple : le dispositif APP en est une mais le mémoire professionnel aussi. Et, le même dispositif APP est multiple selon les IUFM, selon les buts, selon les références, selon les mises en œuvre. Comme le dit Patrick Robo² (2002), le concept d'APP est polysémique (analyse systémique, institutionnelle, clinique, transactionnelle, didactique, etc.), polymorphe (analyse individuelle ou en groupe, par l'observation, par le sosie, par le récit, etc. ; analyse des tâches, des activités, du groupe, de la discipline, etc.) et il « se traduit en polypratiques ».

Les enjeux des APP sont de permettre par la multiplicité des dispositifs et des références d'articuler la théorie et la pratique. Ces APP doivent permettre au stagiaire de comprendre, d'analyser les pratiques professionnelles qui relèvent du métier auquel il est en train de se former ou même au métier qu'il exerce déjà. En outre, les APP doivent permettre la construction d'un savoir professionnel, l'élaboration d'un « logos » sur une « praxis ». Cet enjeu est essentiel car il va permettre de créer une culture professionnelle : ainsi les APP ont un rôle à jouer dans la formation professionnelle d'un stagiaire mais aussi dans la formation professionnelle d'une profession, d'un métier par la création de savoirs ou de théories qui permettent non seulement de comprendre ce qui existe déjà mais aussi de ce qui pourrait exister.

¹ Voir annexe 3 : Extraits du projet d'établissement 2004-2007 de l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille relatifs aux GFP.

² Voir actes du séminaire pôle Sud-Est des IUFM à l'adresse http://www.aix-mrs.iufm.fr/pse/Archives/archives_seminaire/Sem_nvz-form_Carry-dec02/Pr%E9sentation-GFAPRobo_Actes-CARRY-2002.doc

3 - MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DES APP

Nous avons montré dans l'atelier trois modalités de mises en œuvre des APP en mathématiques que nous avons mises en œuvre dans nos groupes. Le but étant de présenter ces trois dispositifs, de les analyser et ensuite d'essayer d'identifier quelques éléments de savoirs qui peuvent être dégagés des matériaux recueillis. La première modalité tourne autour de l'analyse d'une vidéo correspondant à une séance d'Atelier de Recherche en Mathématiques réalisée par un PE2 dans une classe d'application ; la deuxième modalité concerne l'instruction au sosie (un entretien de 10 minutes entre un formateur et une PE visant à rendre présent un moment de pratique professionnelle pour le soumettre à l'analyse) ; et finalement la troisième concerne les usages des récits de pratiques professionnelles.

3.1 - Analyse de vidéos.

Il s'agit d'une séance préparée par un ou plusieurs PE stagiaires (3 dans le cas de la vidéo présentée au cours de l'atelier) qui a été mise en œuvre dans une classe (ici CE2 d'une école d'application) par l'un d'eux.

4 ou 5 PE assistent à la séance et observent. L'IMF titulaire de la classe et le formateur sont aussi présents. Dans ce cas particulier, les PE observateurs devaient au moment du travail de groupe centrer leur attention sur un groupe d'élèves à l'aide d'une grille construite avec les concepteurs de la séance, afin de pouvoir repérer le fonctionnement de la communication et de l'argumentation au sein des différents groupes.

A l'issue de la séance, formateurs et stagiaires autour d'une table pour une première analyse de la séance suivant le scénario suivant :

- Premières réactions du PE observé ;
- Compte-rendu des observations des PE ;
- Réactions des formateurs ;
- Échanges.

L'ensemble dure environ une heure et permet de dégager les éléments importants (en positif comme en négatif) sur lesquels on pourra revenir avec le groupe complet (environ 25 PE).

Cette analyse de pratique en petit groupe débouche sur trois écrits qui sont ensuite diffusés à l'ensemble du groupe via Internet :

- La fiche de préparation rédigée par le PE avec les modifications éventuelles qu'il envisagerait suite à sa prestation et à l'entretien ;
- Le compte-rendu des observations réalisées par les PE observateurs de la séance ;
- Un compte-rendu de l'entretien rédigé par les PE qui y ont participé.

Lorsque, comme dans le cas présent, la séance est filmée, le PE observé est propriétaire du film : il va le visionner et décider de son utilisation dans le groupe ou de son éventuelle destruction. S'il choisit de l'utiliser avec le groupe, il peut le revoir avec un formateur pour retravailler sur la séance avant l'analyse collective. C'est ensuite lui qui présente le document vidéo au groupe et qui pilote la séance d'Analyse de Pratique Professionnelle (dans ce cas particulier, le travail a été réalisé à 3 car les 3 PE étaient très impliqués dans la préparation de la séance en lien avec leur mémoire professionnel).

Déroulement de la séance d'APP à partir de la vidéo :

1. Présentation du dispositif didactique par les PE : les Ateliers de Recherche en Mathématiques³, avec quelques compléments apportés par le professeur de mathématiques.
2. Début de la vidéo : le PE arrête après la première consigne donnée aux élèves.
3. Présentation du jeu utilisé dans la séance : un jeu de Nim, variante de celui connu sous le nom de « Course à 20 » ; le groupe prend le temps de jouer et de réagir sur le jeu afin de mieux comprendre l'enjeu de la séance et les interventions des élèves au cours de celle-ci.
4. Vidéo : présentation par l'enseignant du cahier de recherche. Suit dans le groupe une discussion sur sa fonction et sa pertinence.
5. Vidéo : les élèves dans les phases de jeu. Travail sur la prise d'informations relatives à l'activité des élèves par le PE.
6. Vidéo : travail sur la gestion par le PE de la communication et de l'argumentation collective.

L'ensemble s'est déroulé en 3 heures : les 23 PE du GFP étaient présents ainsi que 4 IMF, 1 DEEA, le professeur de mathématiques et le tuteur du GFP ; tous ont participé à l'analyse et à la discussion, le professeur de mathématiques prenant en charge quelques synthèses orales sur les points essentiels à retenir.

3.2 - Instruction au sosie.

Le dispositif

Il s'agit d'une « méthode indirecte » d'analyse de l'activité enseignante qui utilise une technique d'auto-confrontation développée par Clot dans le cadre des enseignements de psychologie du travail du CNAM. F. Saujat a présenté cette méthode dans un article⁴ d'une revue publiée par l'IUFM de Toulouse.

Un professionnel reçoit la consigne :

« Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?

L'entretien qui suit utilise le « je » et le « tu » ; on évite le « on » et le « vous » pour éviter de tomber dans un discours généraliste non adressé à une personne particulière. Si le sosie rentre bien dans le jeu et questionne pour avoir tous les détails susceptibles de lui permettre de prendre effectivement la place de l'autre comme sosie dans sans son travail, l'entretien permet à l'enseignant de réaliser :

- ce qu'il a fait ;
- ce qu'il aurait voulu faire ;
- ce qu'il n'a pas pu faire.

F. Saujat utilise cette technique pour des Analyses de Pratiques Professionnelles individuelles à partir d'entretiens relativement longs. Intervenant en formation de formateurs sur ce sujet au sein de l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, il a permis à un certain nombre de collègues de s'approprier le dispositif et il nous a incité à utiliser celui-ci non plus pour des APP individuelles, mais pour un travail d'APP au sein des groupes de formation.

³ Voir CONCERTUM Tome 1, pages 137 à 167

⁴ Voir F. Saujat, Instruire son « sosie » de son expérience : une « méthode indirecte » d'analyse de l'activité enseignante, dans Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, revue de l'IUFM de Toulouse.

Aménagement du dispositif pour un travail d'APP en groupe

1. Présentation au groupe du dispositif :

Pour cela, je choisis de le vivre devant le groupe avec un maître-formateur avant le départ des stagiaires en stage en responsabilité. Deux formules ont été utilisées.

En 2002-03, j'ai dans un premier temps été le sosie d'un IMF que je devais remplacer pour effectuer une visite de PE2, puis un autre IMF était mon sosie et devait me remplacer dans la même fonction. Chacun de ces deux entretiens a duré 10 minutes. Ils ont permis :

- D'une part de découvrir le dispositif et d'annoncer aux PE qu'il serait utilisé avec certains d'entre eux pour une analyse de pratique professionnelle à leur retour de stage.
- D'autre part d'explicitier face aux groupes notre pratique professionnelle de formateurs lors des visites : comment nous les conduisons, ce que nous observons, ce que nous attendons des PE, ...

En 2003-04, j'étais le sosie d'un IMF que j'étais sensé devoir remplacer le lendemain dans sa classe pour une séance d'histoire. La fonction de découverte du dispositif était inchangée par rapport à l'année précédente ; par contre, l'entretien de 10 minutes a débouché sur l'analyse d'un moment de pratique professionnelle d'enseignant et non de formateur. Chacun a pu réagir sur cette pratique que le dispositif avait en quelque sorte permis de convoquer devant le groupe et cela a permis d'évoquer la pratique professionnelle de plusieurs stagiaires dans un moment semblable : lancer une séance d'histoire.

2. Repérage au cours du stage en responsabilité et à l'occasion de visites de moments de pratiques professionnelles que j'ai envie d'analyser avec le groupe. En 2003-04, j'en ai retenu 7, dont 2 directement lié aux mathématiques (j'exploite les 5 autres en tant que tuteur du groupe dans des APP plus généralistes).

3. Retour du stage en responsabilité :

Au cours de trois séances du GFP, sept instructions au sosie⁵ ont été vécues ; chacun des entretiens a duré 10 minutes et a été suivi d'un travail collectif de 30 à 60 minutes piloté par un formateur distinct du « sosie » qui lance le débat en renvoyant les PE2 à ce que la situation évoque par rapport à leur propre pratique professionnelle.

Rôle du dispositif

Il rend très rapidement présent devant le groupe un moment de pratique professionnelle préalablement identifié par le formateur

Ce n'est pas un récit ; le PE ne raconte pas ce qu'il a fait ; en instruisant son « sosie », il reconstruit sa propre pratique.

Ainsi, un travail s'effectue à deux niveaux :

- Avec le PE mis en scène. Ce travail est indissociable de ma visite du PE pendant son stage et de l'entretien long avec lui sur sa pratique professionnelle et en particulier sur les gestes qui sont convoqués devant le groupe via l'instruction au sosie.
- Avec le groupe : comment chacun a géré ou gèrerait des moments semblables. Cela permet de repérer des possibles et de discuter la pertinence de certains gestes.

⁵ Voir retranscription de l'une des instructions relatives aux mathématiques en Annexe 1.

3.3 - Usages des récits.

Nous avons décidé d'utiliser les récits pour les analyses de pratiques professionnelles. En suivant Paul Ricoeur⁶, les fonctions dans notre dispositif sont essentiellement les suivantes. Une première fonction est liée à l'acte même de raconter : « le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté » (Ricoeur 1986 p14) Ainsi raconter ce qu'on a vécu ou ce qu'on a observé est une manière d'ordonner temporellement des événements, de trouver une cohérence temporelle d'un début, d'un milieu, d'une fin. Cette mise en intrigue permet la compréhension de ce qu'on a vécu, de ce qu'on a observé : « On peut montrer de la façon suivante le caractère intelligible de l'intrigue : l'intrigue est l'ensemble des combinaisons par lesquelles des événements sont transformés en histoire ou – corrélativement – une histoire est tirée d'événements. » (Ricoeur 1986, p.16) Une deuxième fonction du récit est la possibilité de *configuration* d'une expérience : « entre vivre et raconter, un écart, si infime soit-il, se creuse. La vie est vécue, l'histoire est racontée. » Ricoeur considère trois étapes de cette configuration : l'imitation, la reconstruction et la capacité transformatrice de l'expérience. Une troisième fonction est liée au lecteur et à la possibilité que le récit a de pouvoir ouvrir des mondes au lecteur. Le récit est aussi un récit partagé, et c'est dans ce partage avec autrui qu'une culture commune peut se dégager.

Description du dispositif

Le groupe des PE2 est partagé en trois ou quatre groupes de 6 ou 8 selon le nombre d'IMF qui peuvent les recevoir dans leurs classes. Nous avons organisé ce dispositif en plusieurs étapes :

- préparation commune d'une séance ;
- un stagiaire prend la classe et les autres observent et prennent des notes
- analyse à chaud de la séance entre les stagiaires, l'IMF et le formateur (celui-ci n'est pas dans tous les groupes)
- production de récits par les stagiaires
- en groupe entier, reconstitution de 6 groupes où il y a au moins un stagiaire qui a participé ou observé la séance
- le groupe doit lire tous les récits concernant une séance, et poser des questions aux récits (et éventuellement au stagiaire qui était présent)
- est-ce qu'on comprend ce qui s'est passé ? Trouver l'intrigue et les événements de cette intrigue
- quels sont les types de tâches ? les techniques ?
- quelle est la place des élèves ? celle du professeur ?
- quels sont les moments qui auraient pu se passer autrement ? voir les possibles et non seulement le « réel »
- mise en commun sur ces réponses et ensemble on essaie de dégager des éléments qui peuvent être considérés comme des éléments d'un savoir professionnel
- synthèse par le formateur de ces éléments (lorsque le travail le permet).

⁶ Ricoeur P (1983) : *Temps et récit*, Seuil Points, Paris, 3 tomes.

Quelques éléments issus de l'analyse des récits :

- refus des élèves de participer
- traitement des erreurs : la non reconnaissance de la couleur (ou du mot-couleur) ; la non prise en compte des deux contraintes
- types de tâches : dénombrer une collection ayant un ou deux éléments, associer cette quantité à une couleur parmi trois couleurs ; produire une collection ayant un ou deux objets d'une certaine couleur
- techniques : utiliser les doigts pour compter une quantité (technique observée puisque explicitée) ; reconnaître globalement une quantité à partir d'une configuration de dés ;
- rôle du maître : donne la consigne, joue le premier jeu (importance de la phrase : « je veux acheter un objet vert » ou « je veux acheter deux objets jaunes ») ; les formulations ne sont pas prises en charge par les élèves : est-ce que les cartons qui ont été pris comme objets symboliques et médiateurs du lancement des dés qui indique ce qu'il faut acheter ne devient pas un obstacle ? poser des questions, s'assurer que les élèves se posent la question de la validité des réponses ou simplement c'est lui qui valide les réponses ;
- rôle des élèves : implication : sont-ils en train de participer à l'activité ? que font-ils réellement ?
- validation des réponses des élèves

4 - CONCLUSION

Les échanges dans l'atelier ont porté dans un premier temps sur le cadre institutionnel (GFP) dans lequel ont été mis en œuvre les trois dispositifs présentés.

Celui-ci permet à la fois :

- une prise de distance par rapport à la pratique professionnelle par le biais d'une analyse différée ;
- des regards croisés sur une même pratique professionnelle grâce à la présence avec le groupe de PE de plusieurs formateurs ayant des approches différentes du métier d'enseignant (IMF, tuteur, formateur disciplinaire, ...).

Dans un deuxième temps, nous avons essayé de faire émerger les savoirs professionnels que les stagiaires peuvent construire dans les APP. Nous pouvons distinguer des savoirs professionnels génériques et des savoirs professionnels spécifiques. Les savoirs professionnels spécifiques sont ceux qui sont propres à la discipline mathématique et les autres sont ceux qui se rencontrent au-delà des spécificités disciplinaires. Par exemple, un savoir générique est le fait qu'un enseignant doit dévoluer le problème à l'élève. Quels sont les gestes pour faire cette dévolution ? L'un des gestes possibles est de lire la consigne, de faire lire la consigne aux élèves et de demander aux élèves de quoi il s'agit. Un autre geste est que le maître joue le jeu avec les élèves pour leur montrer ce qu'il faut faire. Ces gestes génériques dépendent étroitement de la consigne elle-même et en conséquence du problème lui-même : savoir choisir un problème mathématique qui puisse être dévolu aux élèves est un savoir professionnel spécifique.

La discussion a permis de pointer dans les documents proposés divers savoirs professionnels qui peuvent être travaillés avec les PE à l'occasion de ces APP. Par exemple :

- Comment réussir la dévolution de la tâche aux élèves ? La différence entre dévolution et consignes.
- Les décalages entre les propos des élèves et ce que l'enseignant en retient pour la classe.
- Les stratégies de prise d'informations relatives au travail des élèves.
- Le rôle du temps dans les apprentissages.
- (...)

On peut regretter que la durée de l'atelier et le nombre des dispositifs présentés aient un peu limité la confrontation avec les pratiques des participants en matière d'analyse de pratique professionnelle.

Annexe 1 : **Retranscription d'une instruction au sosie.**

« Je suis amené à te remplacer demain dans ta classe de CP : tu viens de demander aux 21 élèves de « dessiner leur classe » et tu veux utiliser les 21 dessins réalisés pour faire émerger les représentations des élèves relatives à l'espace de la classe.

Je vais donc essayer de me servir de ton expérience pour recueillir le maximum de conseils, de détails sur ta façon de conduire cette séance... de manière à m'en sortir le mieux possible.

Quelles sont les instructions que tu me donnerais afin que personne ne s'avise de la substitution ?

Note 1 : L'instruction porte donc sur la séance qui suit celle à laquelle j'ai assisté, durant laquelle les 21 dessins ont été produits. Lors de l'entretien le jour de ma visite, nous avons travaillé ensemble sur la séance, puis nous avons regardé les productions des élèves pour essayer de construire cette suite.

Note 2 : Dans la suite C désigne le PE instructeur et S le formateur qui joue le rôle du sosie.

C : En fait les productions ont été plus riches lors de l'exploitation.

S : Alors qu'est-ce que je fais ? Comment est-ce que j'organise ce moment-là ? Concrètement, qu'est-ce que je fais dans la classe ? les productions, c'est moi qui les ai, c'est eux qui les ont ?

C : Ils me les ont rendu donc et tu les ais emportés pour les analyser.

S : Donc, ces productions, je les ai ramassés ; et donc je les ai regardés... C'est la séance d'après qui m'intéresse ; j'aimerais que tu me donnes des instructions...

C : Donc, une fois qu'on a analysé, la séance d'après, on fait venir des enfants pour expliquer ce qu'ils ont mis, les éléments qui sont importants dans leur classe...

S : Concrètement, précisément, comment est-ce que je démarre ? Tu me dis : on fait venir des enfants. Je ne vais pas les faire venir tous à la fois. J'en fais venir un ? Lequel je choisis ? Comment...

C : Déjà, au départ, tu leur rappelles ce qu'on a fait – *inaudible* – tu demandes si certains sont volontaires pour venir au tableau expliquer leur dessin, ce qui est important et ce ne l'est pas. Et si vraiment il n'y a pas de volontaire, tu as analysé les productions et donc tu sauras qui désigner...

S : D'accord ! J'ai des volontaires ; j'en ai un qui vient ; ce n'est pas forcément une des productions les plus intéressantes. Donc, il vient. Son dessin ? Il l'a entre les mains. Où est qu'il est ?

C : Il sera affiché au tableau.

S : D'accord ! Il n'y a que son dessin sur le tableau.

C : Oui !

S : Il n'y a que son dessin affiché au tableau et là, c'est lui qui librement...

C : ...c'est lui qui explique ce qu'il a dessiné, et tu lui demandes des explications...

S : Quel genre de question je vais lui poser ?

C : Par exemple, sur son dessin, il n'y a que trois bureaux (et pas la totalité) ; il va expliquer pourquoi il a mis celui-là et pas un autre. Pourquoi il a mis l'armoire et pas autre chose...

S : Je lui pose des questions et les questions que je lui pose, mon but, c'est de l'amener à justifier ses choix, les choix qu'il a fait dans son dessin. Bon ! J'ai des

volontaires, mais parmi eux il n'y a pas les productions les plus riches, celle dont moi, j'ai envie de parler. Comment est-ce que je fais ? Est-ce que je censure ?...

C : Non ! On peut proposer à l'élève de venir quand même. – *inaudible* -

S : Je ne fais pas passer tout le monde. Alors comment est-ce que, par rapport aux productions, quelles sont celles que j'ai intérêt à faire exploiter ?

C : On peut faire passer un élève dont la production n'est pas super riche

S : Tu dis : une production qui n'est pas super riche. Mais comment est-ce que je reconnais une production qui n'est pas super riche ?

C : *Rires*. ... s'il y a peu d'éléments ; ça peut être intéressant – *inaudible* – mais pas en vue de faire le plan de la classe.

S : Si je comprends bien dans ce que tu me dis, une production qui n'est pas riche, c'est une production où il y a peu d'éléments, qui est incomplète.

C : Pas forcément... ça dépend des éléments qui vont manquer. S'il n'y a que trois éléments et qu'ils sont essentiels...

S : C'est quoi des éléments essentiels ? Comment est-ce que je vais les reconnaître ?

C : ...

S : Je crois me souvenir ; il y en avait un qui avait dessiné trois éléments : il y avait une fenêtre ; il y avait le toit ; il y avait l'arbre dans la cour. C'est une production riche ?

C : Oui ! Il y a des éléments quand même... mais c'est pas un plan de la classe ! C'est sa vision de la classe, mais ce n'est pas vraiment le plan de la classe. Il a une vue d'ensemble. Ce n'est pas uniquement sa classe. – *inaudible* – On voit la fenêtre ; on voit l'arbre ; ce n'est pas l'espace dans la classe.

S : Donc, c'est une production que je choisis ou que je ne choisis pas ?

C : Cela peut être intéressant si tu veux montrer la différence avec ce que t attends ; tu attends la classe fermée et pas l'extérieur. Partir de son erreur ... non ..., ce n'est pas une erreur, c'est sa production ; partir de cette conception pour arriver à l'espace fermé de la classe.

S : Donc, c'est intéressant si je la montre avec d'autres, avec d'autres productions.

C : Voilà !...

S : Et si... J'essaie de me souvenir des productions que j'ai vues. Il me semble qu'il y en avait une où il y avait simplement la maîtresse qui était dessinée avec son bureau. En très, très gros !

C : Là, il faut lui demander... Il n'y a pas que la maîtresse dans la classe... - *hésitations* -

S : Est-ce que c'est une production que je vais faire exploiter ? Est-ce que je la montre à la classe pour en parler ou est-ce que je la mets de côté.

C : Ce n'est pas l'espace de la classe.

S : Celle-la, je la mets de côté. (*approbation de C*) Les productions comme cela, qui sont un peu atypiques, et que je mets de côté, est-ce que je vais après en reparler avec les élèves. Là, je choisis de ne pas en parler en collectif ; est-ce que je vais en reparler à un autre moment avec les élèves ou est-ce que ce travail-là, ce dessin qui a été fait par l'élève, il va rester sans suite.

C : Non, parce qu'après ce moment collectif et une synthèse des éléments essentiels – *inaudible* - ils vont représenter de nouveau leur classe. A ce moment-là, pourquoi pas comparer les deux pour voir l'évolution et en parler avec eux pour voir s'ils ont compris ce que tu attendais.

S : Donc ces dessins je vais les garder ; il y a un autre moment où ils vont servir ; c'est après...

C : Voilà ! Comparer les deux ... voir les différences.

S : Les productions que je n'exploite pas maintenant, elles ne sont pas perdues...

C : Non.

S : ...elles vont pouvoir être utilisées après. Une fois que j'ai fait expliquer quelques productions, qu'est-ce que je fais de tout cela ?

C : À ce moment-là, on répartit les éléments qu'on a notés et qui vont sur le plan ...

S : On a noté. Qui a noté? ...

C : La maîtresse.

S : Ah ! C'est moi qui ai noté.

C : Oui, c'est toi qui va noter au tableau ce que les enfants ont relevés comme éléments qui ... soit parce que pour eux ça a une importance ... Nous, on ... Tu notes les éléments soit qui ont une importance pour nous ou pour eux – *hésitation* – je veux dire par là que tu vas même noter des éléments qui ne font pas partie du plan. Et après on fera un tri.

S : Je les note en vrac. Je fais une liste en fait.

C : Voilà et après, on vérifie ... pour dire quels éléments sont importants pour le plan...

S : Ce tri concrètement, comment je le matérialise au tableau. J'efface certains éléments ? J'en réécris certains autres sur une autre partie du tableau ? Comment je ... ?

C : *Rires*. En fait je ne l'ai pas fait, je suis passé directement au plan...

Un collègue signale que le temps prévu est écoulé. L'entretien se termine.

S : Merci !

Annexe 2:

Récits relatifs à une séance en Petite Section de Maternelle.

(reproduits tels qu'ils ont été proposés par les PE observateurs)

Récit n°1 :

Explication du jeu et des consignes :

Les élèves (7) sont attentifs.

« Nous allons faire un jeu, le jeu de la marchande. On va aller demander des choses à la marchande. Mais on ne va pas lui demander n'importe quoi. Pour savoir ce qu'on va demander, on va utiliser 2 dés. Le premier va nous dire combien d'objets on va demander. »

La maîtresse lance le dé qui comporte seulement 2 constellations :



Le dé tombe sur 2. « Combien de points voit-on ? »

Les élèves regardent et répondent : 2. « Alors on va demander 2 objets à la marchande. »

« Maintenant on va voir la couleur des objets qu'on va lui demander et pour ça on va lancer le dé avec les couleurs. » (le dé comporte 3 couleurs : rouge, bleu, jaune) La maîtresse lance le dé.

La couleur est bleue. Les élèves confondent un peu le nom des couleurs. Certains disent bleu, d'autres rouge. Après accord sur bleu : « Donc on a dit combien d'objets ? »

Les élèves répondent bien : 2. « On prend l'étiquette correspondante  et on la met dans le panier pour se rappeler ce qu'on va demander à la marchande.

Idem pour la couleur. Certains élèves se trompent encore sur le mot-couleur.

La maîtresse propose à un élève d'être la marchande. L'élève refuse, un autre élève refuse. Un dernier accepte.

La maîtresse place le marchand dans le coin cuisine.

« Bonjour Mr le marchand. Je voudrais 2 objets (elle montre l'étiquette  au marchand et aux élèves) bleus (elle montre l'étiquette bleue...). »

Elle répète, toujours en montrant.

Le marchand lui donne 2 objets jaunes.

La maîtresse revient. « On va vérifier. On voulait quoi ? »

Les élèves montrent 2 avec leurs doigts et s'accordent sur le fait qu'il y a bien 2 objets. Mais ils ne tombent pas d'accord sur la couleur.

La maîtresse demande à un élève d'être le client. Certains élèves refusent. Un élève accepte. Il lance le dé-nombre. La maîtresse interroge les élèves sur le résultat. De même pour le dé-couleur. Il prend les étiquettes et les met dans le panier.

Pendant ce temps, le marchand s'amuse dans le coin cuisine.

L'élève va voir le marchand : « Bonjour ... » Il montre les étiquettes mais ne dit rien. Le marchand donne le bon nombre d'objets mais pas la bonne couleur. Le groupe valide la réponse avec la maîtresse mais ne semble pas se préoccuper de l'erreur sur la couleur.

La maîtresse change de marchand.

Elle propose aux élèves d'être le marchand. Un seul élève accepte et va au coin cuisine.

La maîtresse interroge la seule élève qui semble bien connaître les couleurs.

Elle tire le 1^{er} dé, le 2^{ème}, et à la question : « Alors qu'est-ce que tu vas commander à la marchande ? » ne réponds pas et montre qu'elle ne veut plus jouer.

Pendant ce temps, le marchand s'amuse et le groupe commence à ne plus suivre.

Un élève accepte d'être le client, lance le dé-nombre ; le groupe s'accorde sur 2

objets  mais de moins en moins d'élèves donnent la réponse. L'élève lance le dé-couleur et le groupe donne des réponses différentes sur la couleur obtenue.

La maîtresse essaie d'obtenir une réponse juste et unanime sur ce que l'élève doit demander au marchand (qui s'amuse toujours !). Les élèves sont de moins en moins attentifs. L'élève interrogé prend les étiquettes et va voir le marchand qui ne lui donne pas les objets de la bonne couleur.

L'élève revient. La maîtresse interroge le groupe sur la validité de ce qu'a donné le marchand, le groupe ne sait pas exactement.

La maîtresse retourne avec l'élève vers le marchand afin d'obtenir au moins une bonne réalisation.

Le marchand donne le bon nombre d'objets mais ne se préoccupe pas de la couleur. Devant le fait que la maîtresse répète « é objets bleus », il se met à donner tous les objets qu'il trouve devant lui. La maîtresse s'aperçoit alors qu'il n'a plus d'objets bleus à portée de main, ou plutôt devant l'élève (c'est un élève qui connaît les couleurs d'habitude).

La maîtresse prend les objets attendus.

Elle rappelle tout le groupe autour de la table pour valider le résultat.

Elle montre les étiquettes, rappelle ce qu'on devait demander et compare avec la

collection obtenue. Il y a donc 2 objets bleus sur la table, une étiquette  et une étiquette bleue.

« Alors est-ce que c'est bon, est-ce qu'on a ce qu'on a demandé ? »

La majorité des élèves répond « Non ».

La maîtresse essaie de comparer nombres et étiquettes avec les objets mais les élèves ne parviennent pas à dire que le résultat est juste et que l'on a ce qu'on a demandé.

Malgré une confusion entre les mots-couleurs, les élèves ont réussi à associer la

constellation , le mot-nombre 2 et la réalisation de la collection.

Récit n° 2 :

La séance observée a pour champ disciplinaire les mathématiques.

L'objectif est le suivant :

- reconnaître une quantité et l'associer à la constellation ou au mot-nombre correspondant.
- Constituer une collection ayant le même nombre d'éléments.

Il s'agissait ici des nombres 1 et 2.

C'est par le biais du jeu de la marchande que nous avons l'intention d'atteindre cet objectif.

Deux ateliers en autonomie avaient également pour but de travailler sur le tri de couleurs et de formes géométriques.

9h35 Présentation par C. du premier atelier en autonomie.

Il s'agit d'un tableau à compléter. Pour cela les élèves disposent de 12 jetons constitués de 4 formes géométriques (cercle, carré, rectangle, triangle) et 3 couleurs (bleu, rouge, vert). Avec les jetons, les élèves doivent reconstituer des paires en complétant les cases vides du tableau.

9h45 Présentation du deuxième atelier.

Chaque élève dispose d'une feuille sur laquelle est représenté un cercle divisé en 4 parties de couleurs différentes (bleu, vert, rouge, jaune). Les élèves ont pour but de coller des gommettes sur les quarts de cercle correspondants.

9h50 Début du jeu de la marchande.

Ayant aidé à la mise en place des ateliers autonomes, je n'ai pas assisté au début de la consigne (présentation du nom du jeu).

Matériel : 6 dés à 6 faces. Un avec 3 couleurs (bleu, rouge, jaune) et un avec les constellations 1 et 2. 3 cartons de couleur et 2 cartons avec les constellations.

Déroulement prévu : On lance les 2 dés et on fait lire le résultat.

L'élève interrogé (le « client ») doit trouver les cartons correspondants au nombre et à la couleur trouvés sur les dés.

Il doit ensuite présenter ses cartons à la marchande tout en lui donnant oralement le nombre d'objets souhaité et leur couleur.

Le marchand le sert et une fois le panier ramené, le groupe d'élèves valide ou non le résultat (avec l'aide de la maîtresse si besoin est).

I. : « Qu'est-ce qu'on va demander à la marchande ? »

Élèves : Des objets.

I. : Comment va-t-on choisir les objets ? Avec le 1^{er} dé, on va choisir combien d'objets le marchand va donner. Avec le 2^{ème} dé, on va choisir la couleur de l'objet qu'il va donner. Qu'y a-t-il sur ce dé ?

Un élève : 2

I. : Comment le sais-tu ?

L'élève : J'ai compté.

I. : Montre-nous comment tu as compté.

(L'élève montre sur ses doigts)

(...)

I. : Si je lance le dé et que j'ai 2 (elle désigne la face du dessus), je vais prendre 2 objets.

I. lance le dé de couleur et obtient la face jaune. Les élèves cherchent l'étiquette avec le 2 et celle avec le jaune.

Elle demande à plusieurs élèves s'ils veulent être la marchande et essuie plusieurs refus.

I. : Qui veut être la marchande ?

Un élève se porte volontaire et enfille la blouse. I. simule une situation en prenant 2 élèves pour exemple avec une phrase modèle : - Bonjour Mr le marchand, pouvez-vous me donner 2 objets jaunes s'il vous plaît ?

Le marchand donne 1 objet bleu et 1 jaune.

I. : Est-ce qu'il y a bien deux objets ?

Les élèves : Oui.

I. : Est-ce qu'ils sont tous les deux jaunes ?

Les élèves : Non.

Un autre élève est interrogé avec le chiffre 1 sur le dé.

I. : Combien vas-tu aller chercher d'objets ?

Élève : ...

I. : Tu en as assez ?

Élève : Oui (de la tête) ;

I. : Qui veut aller jouer à la marchande ?

Après avoir changé plusieurs fois de marchands et d'élèves et après l'erreur d'un marchand, I. présente aux élèves le dé en le montrant de face.

I. : Combien d'objets vas-tu demander ?

L'élève : ...

I. : 1 ou 2 objets ?

Réponse de tous les élèves.

L'élève part avec le panier mais ne demande rien au marchand. Il lui montre seulement les étiquettes. Le marchand lui donne le bon nombre d'objets mais ne tient pas compte de la couleur.

I. : Je crois que tu n'as rien demandé au marchand et qu'il t'a donné n'importe quoi.

Dans l'ensemble, les élèves ont toujours donné le nombre d'objets mais ils n'ont pas tenu compte, pour la plupart, de la couleur.

Récit n°3 :

C. et I. se sont partagées la séance de mathématiques.

* C. a présenté les 2 ateliers autonomes :

Atelier n°1 : dans un cercle partagé en 4 sections égales de couleurs différentes, les enfants doivent coller des gommettes aux couleurs correspondantes.

Atelier n°2 : 6 formes de couleurs différentes sont dessinées sur une feuille. Les enfants disposent de formes égales dans une petite boîte. Ils doivent faire correspondre les formes prédécoupées et les formes dessinées sur la feuille.

* I. a présenté l'atelier apprentissage : le jeu de la marchande. Les enfants disposent de 2 dés : 1 dé de 3 couleurs (jaune, rouge, bleu) et un dé avec les constellations ( et ). Les enfants doivent lancer les 2 dés et prendre 2 petits cartons correspondant à ces dés. Puis le lanceur de dés va avec son panier chez le marchand et demande un (ou 2) objet(s) de la forme demandée.

Cet atelier a commencé à 9h50 et s'est terminé à 10h15.

I. demande aux enfants s'ils veulent être la marchande ; or les 2 premiers ont refusé mettant mal à l'aise I.. Ensuite elle demande : « Qui veut être la marchande ? ». 1 élève se désigne.

Après avoir lancé les dés, I. demande au marchand : « Mr ; le marchand, est-ce que vous pouvez me donner 2 objets jaunes ? ». Elle montre des objets de différentes couleurs et demande : « Est-ce que Mr. le marchand peut me donner cet objet (elle montre un carton rouge) ? et celui-là (elle montre un carton bleu) ? ». Les enfants comprennent que le marchand doit leur donner 2 objets jaunes.

I. continue le jeu mais dit lorsqu'un élève s'est trompé.

Remarques :

- Il ne faut pas attendre les réponses des enfants mais mettre du dynamisme quand les réponses tardent ; il faut donc désigner des élèves pour les tâches.
- Les enfants ont eu du mal à passer de la représentation des 2 dés à la représentation réelle des objets ; il aurait peut-être fallu passer par une phase intermédiaire : faire, sur un même dé, les constellations et les couleurs.

- Quand il y a une activité avec 2 enfants ou plus, si l'un des enfants pense que l'autre a faux, lui demander pourquoi il ne valide pas la réponse.
- I. semble démunie lorsque les enfants ne lui répondent pas ; ils commencent à se lasser du jeu au bout de 15 minutes. (Lorsque la seule élève qui suivait a montré des signes de fatigue).
- Il faut faire remarquer à l'élève qui est le marchand qu'il a une tâche à effectuer et qu'il n'est pas là pour ranger la dînette.

Ce qu'il aurait fallu faire :

- 1^{ère} étape : faire un dé avec 1 point bleu, 2 points bleus, 1 point rouge, 2 points rouges, 1 point jaune, 2 points jaunes puis les mêmes étiquettes sont données au marchand.
- 2^{ème} étape : faire 2 dés : un dé de couleur, un dé de constellations.

Récit n°4 :

1. Présentation des consignes des ateliers en autonomie.

a) Les enfants sont au coin regroupement. C. leur montre la fiche sur laquelle ils vont travailler et essaie de leur faire reconnaître les figures et leur couleur. La consigne est de reconstituer les paires (rond rouge – carré vert - ...) des figures du tableau avec les figures sur les étiquettes.

C. demande à un élève de venir faire l'exercice devant les autres. L'élève se trompe et C. fait rectifier par un autre élève.

b) Les enfants sont toujours au coin regroupement. La démarche pour la consigne est la même que pour le premier atelier : consigne donnée par C. puis reformulée par un enfant.

L'atelier consiste à coller des gommettes dans un rond divisé en 4 couleurs : coller les gommettes d'une couleur sur la même couleur.

Problèmes rencontrés :

- pour le premier atelier, les étiquettes ne sont pas du même rouge que les figures du tableau. Les enfants affirment que c'est du rose.

Solution : trancher en disant qu'effectivement les deux rouges ne sont pas les mêmes (un clair, l'autre plus foncé) mais que c'est quand même du rouge.

- Pour le deuxième atelier, C. a fait semblant de prendre une gommette. Il aurait fallu le faire réellement. En conséquence, les enfants ont collé pour la majorité les gommettes autour du rond et non dans les compartiments de couleur.

2. Atelier dirigé.

I. explique la consigne : il y a un client et un marchand au coin cuisine. Le client lance deux dés. Un dé indique le nombre d'objets qu'il doit demander au marchand, l'autre la couleur de ces objets. Le client va demander au marchand ce qu'il lui faut : « Bonjour monsieur le marchand, je voudrais n objets ... (couleur). » I. simule la cliente puis revient faire valider par le reste du groupe.

Chaque élève passe à tour de rôle dans le rôle du marchand et celui du client.

Bilan de l'atelier : solutions proposées aux problèmes rencontrés.

- Imposer les tours de rôle pour le client et le marchand ; ne pas demander aux élèves leur avis. Rythmer l'activité pour que les enfants soient le plus possible sollicités. Donner de l'importance à chaque rôle (client et marchand) pour dynamiser le groupe puisqu'on est en situation d'apprentissage.

- Demander d'abord à l'élève de valider avant de demander au groupe.
- Les difficultés des élèves se sont trouvées au niveau de l'association des 2 contraintes : nombre et couleur. Mais les compétences sur les nombres (objectif de l'atelier) ont été globalement réussies.

Récit n°5

L'activité consistait à permettre aux enfants, au travers du jeu de la marchande, de commencer leur apprentissage du dénombrement jusqu'à 2, voire 3.

Plus concrètement, l'enfant devait lancer deux dés : un dé-couleur et un dé-chiffre. Au résultat conjoint des deux dés lancés, il devait par exemple aller chercher x nombre d'objets de telle ou telle couleur... Le rôle de la marchande n'en était pas moins fondamental pour cette activité dans la mesure où elle devait être capable de donner à l'acheteur l'(es) objet(s) escompté(s). Les réponses étaient validées ou pas par le groupe.

Il s'est avéré que les résultats de cette activité n'étaient pas tout à fait probants : beaucoup d'erreurs plus que de bonnes réponses. Il faut tout de même noter que les enfants étaient en apprentissage et non dans une étape de réinvestissement d'où ce grand nombre d'erreurs.

Cette activité était intéressante dans la mesure où l'enfant était intelligemment sollicité puisqu'il apprenait par le biais du jeu. La mémoire kinesthésique avait tout son rôle et importance.

Il en ressort que cette leçon doit être poursuivie dans l'attente de résultats positifs pour l'apprentissage de l'enfant.

Annexe 3:
**Le Groupe de Formation Professionnelle dans le Projet
d'établissement 2004-2007 de l'IUFM de l'académie d'Aix-
Marseille.**

**« ... I.2.1.4 ANALYSER LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES, PREPARER ET
EXPLOITER LES STAGES
(75 H)**

Le GFP est la structure de référence. Il regroupe une moyenne de 26 stagiaires, encadrés par un tuteur et 3 IMF au moins.

Conçu pour réguler la formation, il est organisé sur un horaire de 75 heures qui se répartissent de la manière suivante :

- Régulation de la formation, des stages (préparation et bilan) : 39heures.
 - Suivi dans la méthodologie du mémoire professionnel, harmonisation des travaux des stagiaires et de leur directeur de mémoire : 6 heures.
 - Analyses des Pratiques Professionnelles : observations de classes chez les IMF et analyses, analyses de séquences filmées : 30 heures (organisées en deux sous-groupes).
- Tout au long de l'année les stagiaires peuvent ainsi observer et exercer dans plusieurs cycles, construire en tutorat des fiches de préparation de séquences, les éprouver in situ, les critiquer ensuite en groupes.

Le GFP permet donc :

- la personnalisation de la formation,
- l'échange des expériences individuelles et le travail en équipe,
- la formation méthodologique et le développement de l'autonomie,
- la liaison entre les différents dispositifs de formation »