



Les concepts clé de la formation Apprenance

Sur quoi agit-on ? Pourquoi ?

severine.thiboud@ac-grenoble.fr



Situations d'enseignement/apprentissage

Analyse des récurrences

Observation

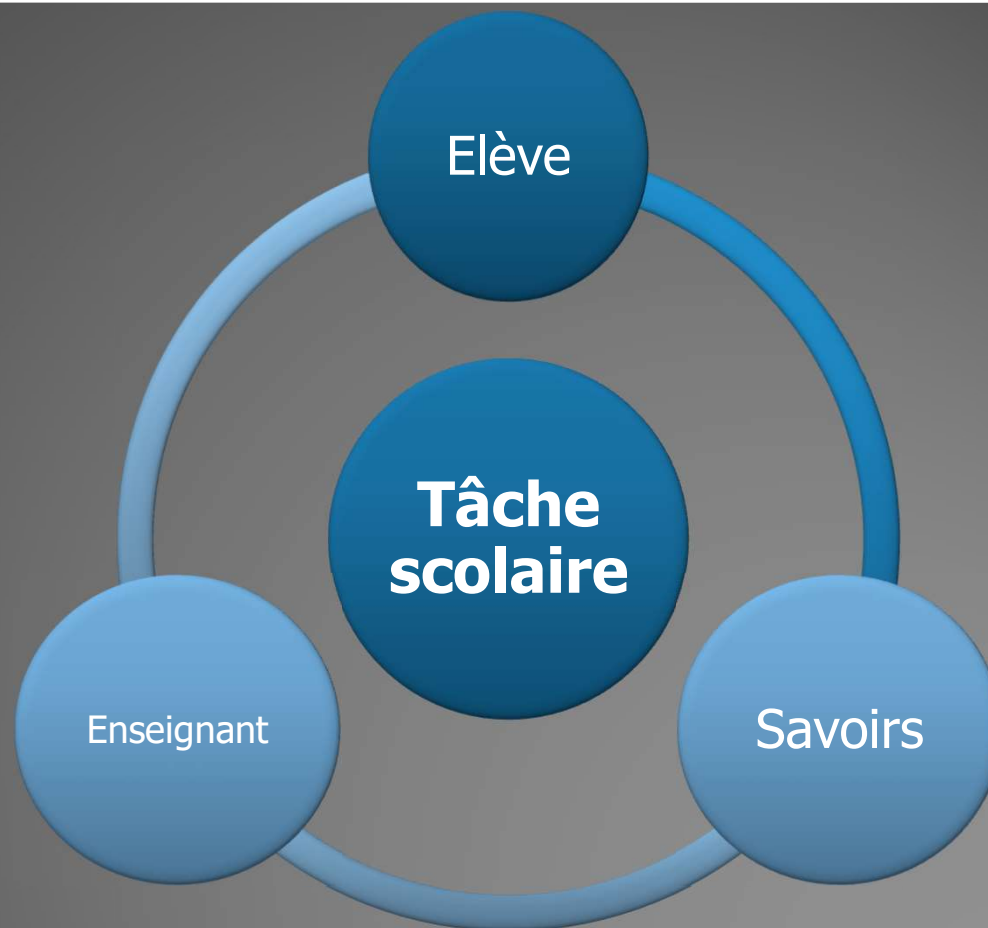


Apprenance - Séverine Thiboud

Pourquoi ce choix ?

Présumé :

La confrontation de l'élève à la tâche scolaire va lui permettre de construire des savoirs.



Que les élèves retiennent-ils ?

Situation de classe



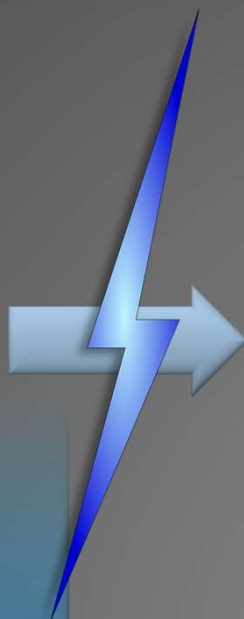
Entretiens avec les élèves



Problématique



Tâche scolaire



Apprentissages

Amidou est élève en classe de 6^{ème} dans un collège REP.

Une des premières leçons de géographie de début d'année consiste à apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron.

Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code et répète *que* « *quand il y a plus de 1000 mètres on utilise le marron le plus foncé* » ou que « *si c'est moins élevé, c'est moins foncé* ».

Amidou, lui, cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a depuis le début de sa scolarité développé une façon de faire que l'on observe souvent : seul le résultat compte.

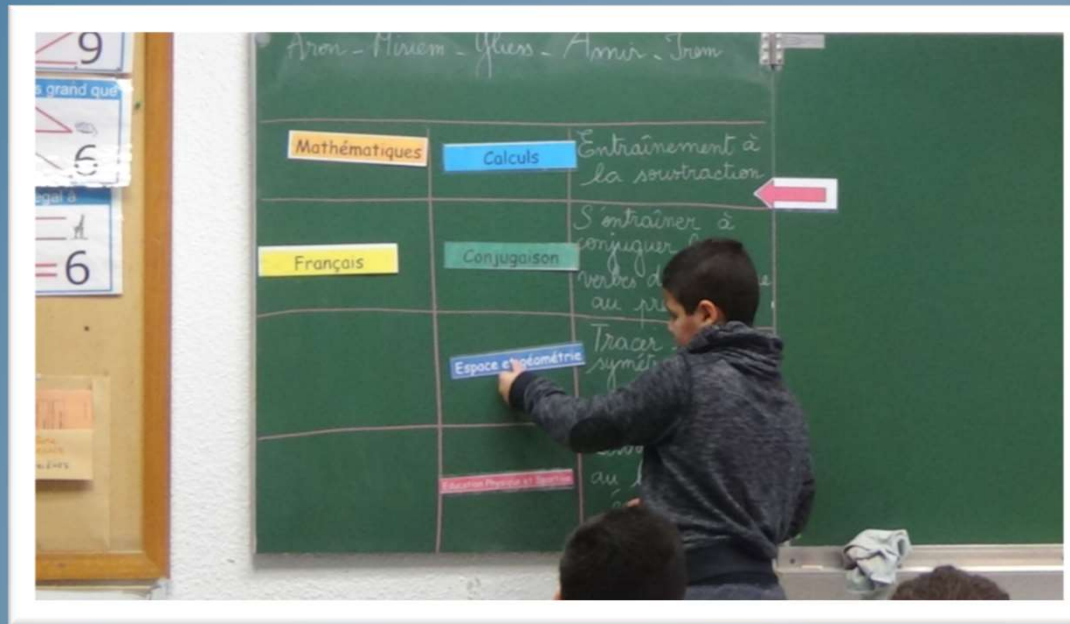
Ainsi, comme d'autres élèves, il va harceler l'enseignante « *Madame, cette zone là c'est vert ?* ». Quand l'enseignante répond : « *Mais non je l'ai déjà dit deux cents fois : c'est le marron foncé parce que ...* »

Amidou n'entend que le nom de la couleur et s'empresse de colorier sans prêter plus d'attention aux explications. A la fin de la séance, Amidou a bien colorié sa carte et fini son travail. L'enseignante le félicite et annote « Très Bien » à côté de la carte collée dans son cahier.

Amidou note d'apprendre sa leçon pour la prochaine évaluation dans son cahier de texte. Il l'apprend par cœur.

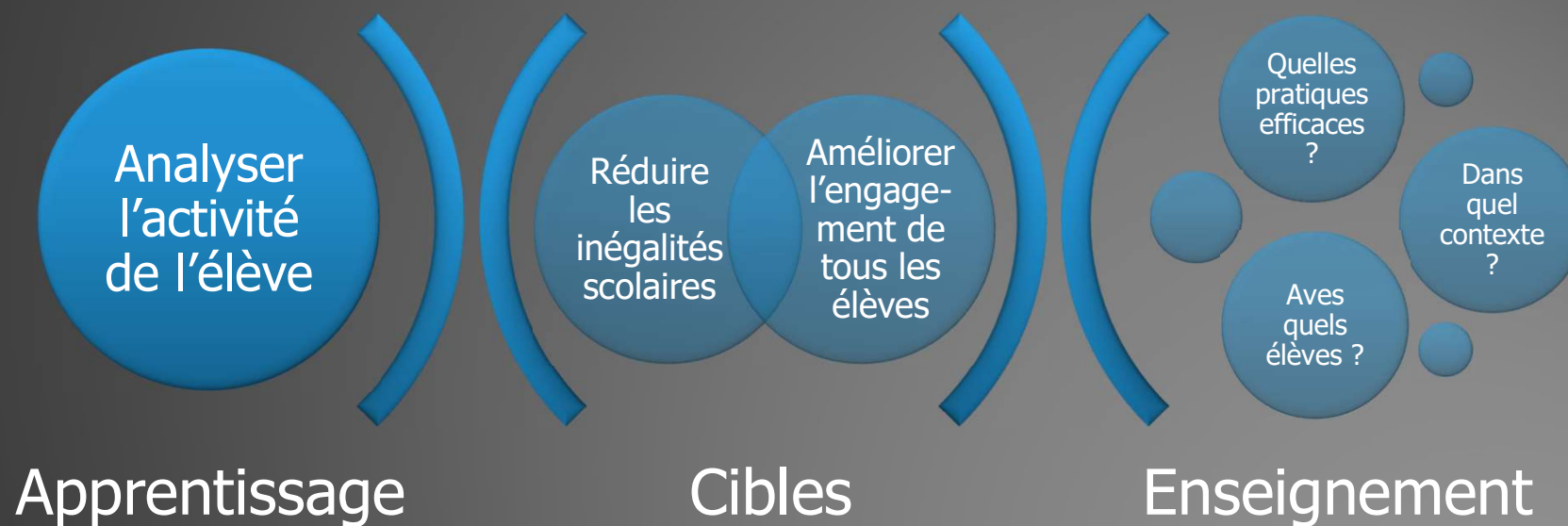
Quand quelques jours plus tard, lors de l'évaluation, il doit colorier une autre carte – car pour vérifier qu'ils ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle coloriée en classe – Amidou ne sait pas faire et est même scandalisé : « *C'est pas juste ! C'est pas la carte qu'il fallait apprendre !* ». Et quand on lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « *Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte le jour du contrôle ...* ».

Source : Stéphane Bonnéry, *Comprendre d'échec scolaire*

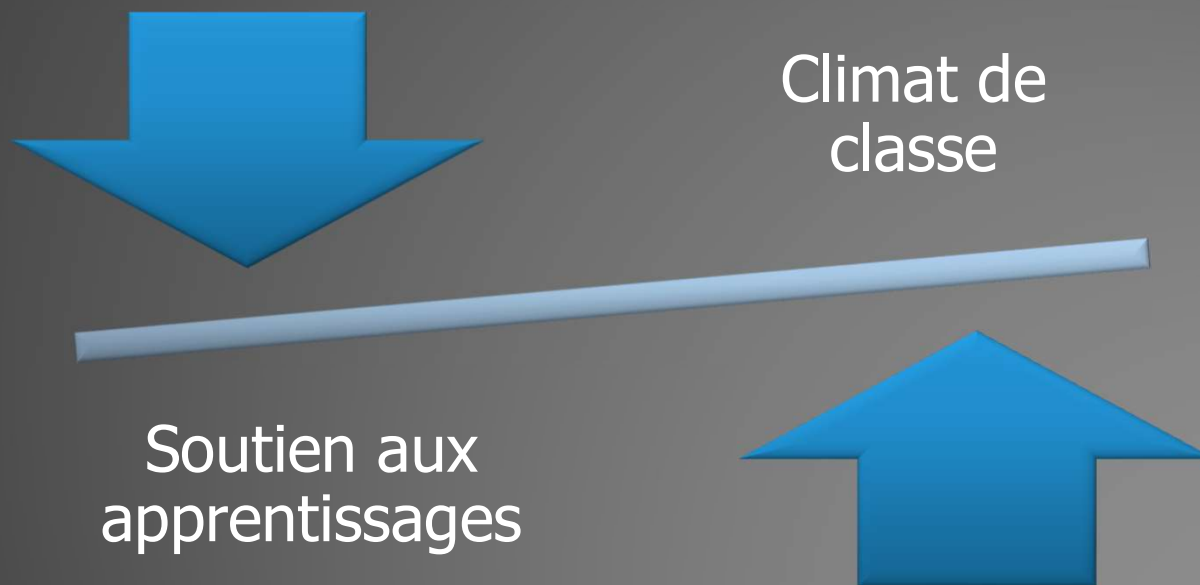


Sur quoi cherche-t-on à agir ?

La démarche



Deux principaux axes de réflexion



Comparaison de deux situations d'enseignement/apprentissage



Avant



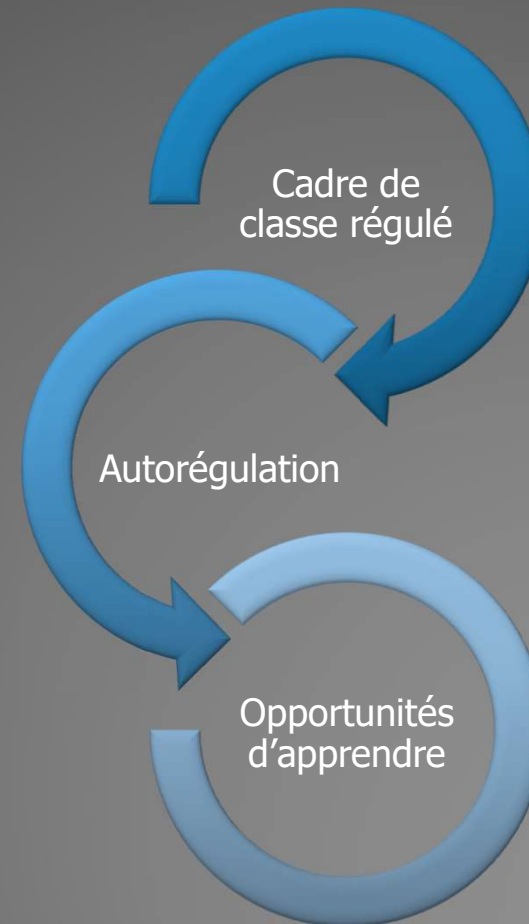
Après

UN JOUR
J'IRAI VIVRE EN THÉORIE
PARCE QU'EN THÉORIE,
TOUT SE PASSE BIEN !

Quelques éléments théoriques

Climat de classe

- Etablir un climat de classe centré sur les apprentissages
 - Permet de favoriser la gestion des comportements
 - Permet de développer la coopération



Soutien aux apprentissages

Enseignement explicite et structuré

Entraînement manipulation

Etayages

Feedbacks



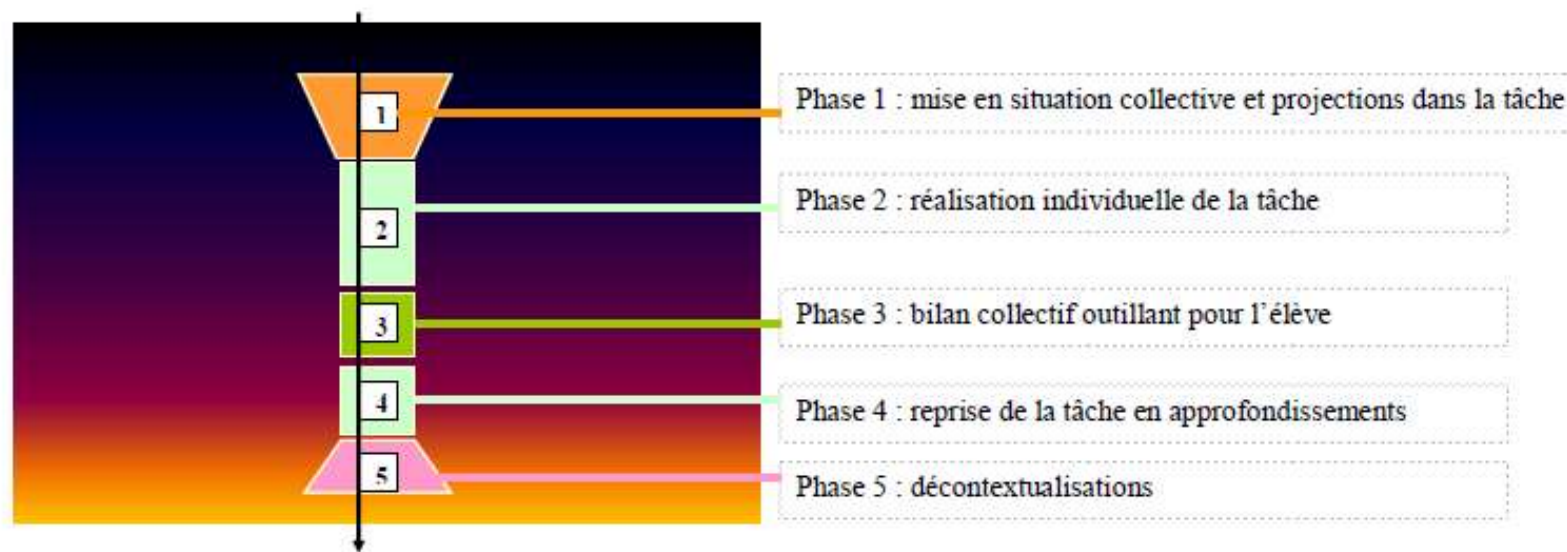
La médiation à la tâche

- Comment créer des temps et des espaces de médiation à la tâche pour soutenir les apprentissages ?

> Prezi double entonnoir

Le « double entonnoir »

De la maternelle au lycée, au regard de l'accomplissement de l'acte de connaissance scolaire, un certain nombre de séances collectives d'enseignement - principalement celles d'*exploration* des séquences - sont modélisables en 5 phases. Les 3 premières sont fréquemment à l'oeuvre dans les pratiques d'enseignement ; les 2 dernières beaucoup moins présentes.



La pertinence de cette succession de phases (alternant collectif et individuel) tient de l'intention de provoquer les variations intentionnelles chez l'élève (cf. *marguerite*). Il reste que cette intention se heurte à de nombreux obstacles qui apparaissent tout au long de la séance et que nous appellerons des moments sensibles. C'est sur ces moments sensibles que nous fixerons nos projecteurs, en explorant des dispositifs relevant des différenciations pédagogiques et appliqués à la classe entière.

	CONSTATS		PISTES	OBSTACLES
<p style="text-align: center;">paillason</p>	<p>En tout début de séance, un certain nombre d'élèves ne sont pas « disponibles », ne sont pas prêts pour se mettre en activité scolaire.</p>		<p>Anticiper des interventions préalables et proximales auprès d'élèves ; échelonner autant que possible les « arrivées », en visant l'installation dans le « milieu » (fonctions, responsabilités, liens...)</p>	
<p style="text-align: center;">Entrée en matière collective</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">démineurs</p>	<p>On a pour habitude de présenter aux élèves, rapidement en tout début de séance, la tâche qui va permettre d'accéder à la préhension du contenu visé.</p> <p>On craint qu'en anticipant sur l'effectuation de la tâche, on mâche le travail aux élèves et qu'ils réalisent en quelque sorte le travail avant même que de l'avoir effectué.</p>	<p>Ne gagnerait-on pas à retenir la présentation de la tâche en l'inscrivant au préalable dans une logique de sens ? Comment faire découvrir aux élèves que la tâche est nécessaire, que la tâche est motivante et motivée, qu'elle n'est qu'un prétexte ... ?</p> <p>Ne gagnerait-on pas à habituer les élèves à anticiper sur ce qu'ils vont faire et se projeter sur les obstacles qui risquent de se présenter à eux, à planifier leur activité, à envisager les recours nécessaires (outils) ... ?</p>	<p>- Commencer la séance par une « mise en bouche », qui permet d'articuler la séance du jour sur un antécédent, un lien ... qui introduit l'élève dans l'activité. Rendre systématiquement explicites les enjeux de l'effectuation de toute tâche. Avant même de l'effectuer !</p> <p>- Demander à des élèves de « déminer » la tâche, à partir de leurs représentations. Conserver des traces de ces déminages au tableau, pour pouvoir les utiliser comme balises (cf. tâche à venir) ou comme écarts (bilan).</p>	<p>Les élèves sont « scolairement » habitués à foncer dans le faire de la tâche (contrat didactique et pédagogique).</p> <p>Les élèves sont spontanément portés sur le produit de la tâche (finir, arriver à ... et le plus vite possible) et non sur les processus convoqués.</p>
<p style="text-align: center;">SAS entrée en tâche</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Tâche individuelle</p> <p style="text-align: center;">seringues</p>	<p>Le démarrage de toute réalisation individuelle bouscule les affects de l'élève, exige des réorganisations et la convocation de pré-requis dont la disponibilité n'est jamais automatique.</p> <p>Les rythmes de réalisation des exercices sont différents et altèrent parfois la sérénité du collectif ; si certains élèves peinent, d'autres réalisent rapidement la tâche demandée. Ainsi s'installe une tension ...</p>	<p>Plutôt que d'aller au secours des élèves qui appellent (ou pas d'ailleurs), ne pourrait-on pas proposer un sas ressources où l'élève viendrait de lui-même ?</p> <p>L'enseignant ne gagnerait-il pas à aider peu d'élèves pendant un temps certain, plutôt que d'aider plusieurs élèves pendant peu de temps ?</p>	<p>Organiser, pour un temps ne dépassant pas 10 mn, un sas-ressources : l'enseignant (et peut-être des élèves) y est assis à un bureau entouré de chaises en nombre limité ; bureau sur lequel des outils, des sollicitations, des ressources sont à la disposition des élèves présents ponctuellement à ce sas</p> <p>S'occuper de manière soutenue et proximale de quelques élèves, en n'oubliant pas de les faire « projeter » vers la reformulation des dialogues in situ engagés entre prof & élève (phase suivante collective).</p>	<p>L'élève qui ne « déclenche » pas n'a ni forcément conscience des obstacles qui entravent son démarrage ni, après avoir démarré, la capacité à utiliser définitivement l'aide prodiguée par l'enseignant.</p> <p>L'identification par l'enseignant de procédures susceptibles d'outiller les élèves nécessite une analyse a priori.</p>

Source : Marc Prouchet (centre Michel Delay)

<p>3</p>	<p>Etat des lieux collectif</p>	<p>On a pour habitude de faire durer la phase de tâche individuelle ; on voudrait que chaque élève arrive au bout du travail demandé ...</p> <p>La mise en commun des travaux affiche souvent un caractère peu démocratique, dans la mesure où ce sont souvent les mêmes élèves qui parlent, montrent ...</p>	<p>Ne gagnerait-on pas à habituer les élèves à effectuer un partage collectif de stratégies, de procédures effectivement convoquées dans la tâche ? Encore faut-il que ce temps soit circonscrit et « outillant » pour l'ensemble des élèves !</p>	<p>Arrêter les élèves en cours de tâche individuelle pour effectuer un « état des lieux » collectif. Il s'agit de faire présenter à certains élèves leurs procédures, de faire partager un certain nombre de remarques ... qui sont déterminantes pour la réalisation de la tâche. On peut éventuellement recourir aux projections des démineurs ...</p>	<p>Enghés dans la tâche, les élèves tolèrent peu de s'en dégager momentanément ; tout comme ils éprouvent des difficultés méta-cognitives à discourir de leur activité. Et pourtant ...</p> <p>Quant à l'enseignant, cet état des lieux contraint à faire des choix, anticipés pour la plupart.</p>
<p>4</p>	<p>Retour en Tâche individuelle</p>	<p>- Cette phase est assez peu pratiquée car elle oblige à des régulations d'hétérogénéité et à une anticipation didactique et pédagogique sur les obstacles présents dans la tâche</p> <p>- Un certain nombre d'élèves ne finissent pas leur travail. D'autres, par contre, n'ont pas assez de nourriture ! Et l'enseignant ne sait pas forcément s'il faut donner plus, autre chose, différemment ...</p>	<p>- Ne gagnerait-on pas à remettre les élèves dans la tâche, munis des outillages construits dans la phase collective précédente ?</p> <p>- Pour ceux qui auraient terminé, ne serait-il pas pertinent de proposer d'autres tâches visant l'atteinte du même objectif ?</p>	<p>- Remettre systématiquement sur la même tâche les élèves qui sont en cours de réalisation.</p> <p>- Proposer aux autres élèves une (d') autre(s) tâche(s) visant le même objectif que la tâche centrale.</p>	<p>- Ce retour en tâche oblige l'enseignant à avoir préparé d'autres tâches ancrées sur le même objectif de séance.</p> <p>Veillons à ce que les nouvelles tâches proposées ne soient pas discordantes de l'objectif posé !</p> <p>- Ce retour en tâche provoque aussi l'élève, oblige de se remettre en selle !</p>
<p>5</p>	<p>Sortie de séance collective</p> <p>Le pas de côté</p> <p>Les cailloux blancs du Petit Poucet</p>	<p>- Si les entrées en séance (1^{ère} phase) sont assez couramment pratiquées, il n'en est pas de même des sorties ...</p> <p>- On se plaint souvent que les élèves adhèrent à la tâche et n'en décrochent pas ; qu'ils ont du mal à décontextualiser ; qu'ils sortent de classe en disant qu'ils ont joué aux billes alors que le prof s'évertuait à travailler la notion d'échange ...</p>	<p>Comment, au-delà de la prise de conscience des processus convoqués dans la tâche, passer d'une conscience de la tâche à une conscience de ses enjeux ?</p>	<p>- <i>le pas de côté</i> : il s'agit de faire apparaître aux élèves l'objectif, l'enjeu de la séance par une autre situation que celle qui a été choisie pour tâche. Cela pourrait se dispenser de tout commentaire a posteriori et devrait être cadeau !</p> <p>- <i>les cailloux blancs du Petit Poucet</i> : égrénant les registres, il s'agit de permettre aux élèves de refaire le chemin de la séance, de son début jusqu'à sa fin. <i>La marguerite est un outil précieux pour cela.</i></p>	<p>Cette phase exige des modifications d'organisation de séance. Si un temps suffisamment long doit lui être consacré, il s'agit non seulement de le programmer mais surtout d'en déterminer son contenu.</p>

Source : Marc Prouchet (centre Michel Delay)