



Licence Professionnelle
Métiers de la Gestion des Ressources Humaines
Parcours « Ingénierie Pédagogique, Conseil et Animation de la Formation »

DOSSIER INDIVIDUEL
UCE 2 - THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

***DANS QUELLES MESURES LES GESTES PROFESSIONNELS
DU FORMATEUR.FRICE FAVORISENT-ILS
L'ENGAGEMENT ET L'ENRÔLEMENT DES APPRENANTS ?***

Anne CANTINEAUX

Sous la direction de :
Sylvia HEURTEBIZE & Jean-Claude MOUTON

Promotion 2024-2025

SOMMAIRE

Table des matières

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 – OBSERVER UNE OU DES SEANCES DE FORMATION	3
1.CONTEXTULISATION DES SITUATION(S) OBSERVEE(S).....	3
2. PRESENTATION DU PROTOCOLE D'OBSERVATION	4
2.1 Recueil de ressources documentaires et d'outils méthodologiques	4
2.2 Recueil de traces manuscrites	5
2.3 Recueil de traces d'une séance de formation filmée	6
3. ANALYSE DE LA SITUATION EN LIEN AVEC LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA DIDACTIQUE.....	8
3.1 Lien(s) avec le Behaviorisme	8
3.2 Lien(s) avec le Constructivisme.....	8
3.3 Liens avec le socio-constructivisme « piagétien »	9
3.4 Liens avec le socio-constructivisme historico-culturel	9
4. FREINS ET LIMITES DES OBSERVATIONS MENEES	10
PARTIE 2 – APRES LA OU LES SITUATION(S) OBSERVEE(S) - MENER UN ENTRETIEN ET ANALYSER.....	10
1. L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION.....	10
1.1 Pourquoi, quand et comment mener un entretien d'auto-confrontation ?.....	10
1.2 Transcription d'un verbatim.....	11
2. THEMATIQUE D'ANALYSE	11
2.1 Méthodologie d'analyse.....	12
2.2 Définitions des concepts abordés	12
2.3 Analyse	13
PARTIE 3 – FAIRE LE LIEN ENTRE THEORIE ET PRATIQUE PROFESSIONNELLE	17
CONCLUSION.....	18
ANNEXES.....	20

INTRODUCTION

Dans les contextes de la formation professionnelle et de l'éducation, l'engagement et l'enrôlement des apprenants dès le début d'une séance sont des éléments cruciaux pour assurer la réussite de l'apprentissage. Capter l'attention et susciter l'intérêt des participants dès les premières minutes permet de créer un climat propice à l'acquisition de nouveaux concepts, connaissances et compétences. Les théories de l'apprentissage, telles que le constructivisme, et le socio-constructivisme, soulignent en effet l'importance de l'interaction et de l'engagement actif des apprenants dans le processus d'apprentissage.

Parmi les nombreux outils et techniques à la disposition du formateur, les gestes professionnels et postures d'étayage occupent une place particulière. Peu vulgarisés, et souvent sous-estimés, ils jouent pourtant un rôle déterminant dans la dynamique de la séance et l'implication des apprenants. Cette problématique invite donc à explorer les mécanismes par lesquels les gestes du formateur influencent l'engagement et l'enrôlement des apprenants, ainsi que les stratégies spécifiques qui peuvent être mises en œuvre pour en optimiser les effets et favoriser une atmosphère de confiance et de coopération en situation d'apprentissage.

PARTIE 1 – OBSERVER UNE OU DES SEANCES DE FORMATION

1.CONTEXTULISATION DES SITUATION(S) OBSERVEE(S)

Avant même de débiter la licence professionnelle ICAF, j'avais formulé le souhait d'effectuer mon 1^{er} stage au sein d'un environnement qui m'était familier. Cela afin d'être en capacité de m'appuyer sur mes compétences métier, et de pouvoir ainsi pleinement me concentrer sur les nouveaux savoirs et compétences à acquérir. En l'occurrence ici, celles relatives à l'observation et l'analyse des pratiques et des comportements de formateur en situations professionnelles.

Ce stage, d'une durée totale de 4 semaines, a été réalisé à l'École Hôtelière d'Avignon sur le Campus de la CCI du Vaucluse. Un établissement scolaire, spécialisé dans le domaine de la formation professionnelle en Hôtellerie et Restauration, ayant pour vocation de dispenser des enseignements diplômants allant du CAP au BTS en formation initiale.

Le public concerné est jeune. Les élèves/étudiants ont entre 14 et 21ans. Tous alternent leur emploi du temps entre périodes en milieu scolaire et périodes en entreprises. Un cadre leur permettant de pouvoir mettre en pratique les connaissances générales et compétences techniques acquises en cours et lors des séances de travaux pratiques.

Les séances d'observation ont été menées auprès de ma tutrice de stage, Mme Ève FRECHIN, anciennement directrice d'exploitation en Hôtellerie. Celle-ci exerce en tant qu'enseignante en Management Hôtelier depuis peu. Elle n'a pas de formation spécifique aux méthodes d'apprentissages et de pédagogie. Elle s'est auto-formée à sa pratique.

Suite à la 1^{ère} observation de séance de formation à ses côtés, Eve a immédiatement exprimé son désir d'avoir un feedback de ma part sur les éléments observés. Elle était très intéressée d'avoir un regard extérieur sur sa pratique et semblait douter de son efficacité. J'étais, quant à moi, impressionnée par sa posture et la maîtrise de son sujet. Quelque chose se jouait devant moi, faisant déjà résonance avec les cours de la licence, et qui donnait d'autant plus d'intérêt à l'observer. De voir plus loin.

C'est donc avec son assentiment le plus total que j'ai pu mener un certain nombre de séances d'observations de type directes, mais aussi participatives, lors de multiples séances de formation. Parmi celles-ci, une a été également filmée sur un format d'1h. Cette séance, dispensée à un groupe de 8 jeunes filles de 17/18 ans, portait sur la « Commercialisation de l'Offre » dans le cadre d'un Certificat de Spécialisation « Accueil & Réception ». Il s'agissait de la 2^{ème} séance d'une même séquence pédagogique. Elle s'est déroulée de 13h à 14h dans une petite salle de classe disposée en U. L'entretien d'auto-confrontation, d'une durée de 55mn au format audio, a eu lieu le lendemain après-midi afin d'optimiser la qualité des ressentis de l'enseignante.

2. PRESENTATION DU PROTOCOLE D'OBSERVATION

Étant novice dans la pratique de l'observation, mes premières séances d'observation ont été menées de manière totalement empirique. Cependant, j'ai très vite pris conscience des limites à agir de la sorte. La recherche et la mise en place d'éléments de cadrage m'ont alors permis d'être, progressivement, plus efficace dans la pratique de l'observation et d'en comprendre ses mécanismes.

2.1 Recueil de ressources documentaires et d'outils méthodologiques

La première phase de mes recherches a consisté à me concentrer sur l'étude de documents relatifs à cette technique, et parallèlement de comparer et sélectionner un certain nombre de grilles d'observation.

Afin de discriminer mes recherches, et m'assurer de leurs portées scientifiques, je me suis tournée vers Google Scholar et des sites internet fiables, tel que Cairn. Grâce à cela, j'ai pu avoir accès à des grilles d'observation et diverses études qui ont fait résonances avec les observations que j'avais commencé à mener sur le terrain, et ainsi faire évoluer mon regard. (Annexe 1 - Bibliographie)

2.2 Recueil de traces manuscrites

Un certain nombre de traces de mes observations ont été effectuées par le biais de prises de notes manuelles et répertoriées dans un carnet de notes.

J'ai ensuite procédé à la rédaction d'une synthèse de ces traces afin de les analyser et de faire ressortir les points marquants de la méthodologie appliquée par l'enseignante dans le déroulement de ses séances de formation.

2.2.1. Déroulement des cours – Phase d'introduction

L'enseignante débute systématiquement ses cours par une phase de méthode interrogative afin de remobiliser les apprentissages vus précédemment, lorsque ceux à venir font toujours partie de la même séance. Elle interroge en 1^{er} lieu l'ensemble du groupe d'apprenant et prend soin par la suite de questionner individuellement ceux qui sont le moins participatifs. Ceci afin d'engager l'ensemble du groupe, de mobiliser leur attention et de susciter leur intérêt.

Progressivement, elle commence à tisser le lien avec les objectifs du jour, et des jours à venir si ces derniers ont vocation, ou nécessitent, d'être enseignés sur plusieurs jours. Par cette pratique, elle permet aux étudiants de se projeter dans leurs enseignements. Elle leur donne un cadre permettant de les sécuriser, de les rassurer sur les contenus à venir.

Un support visuel, de type diaporama associant des images et peu de texte, est systématiquement projeté en arrière-plan afin de soutenir visuellement et textuellement ses paroles. L'enseignante attache une attention particulière aux différents styles d'apprentissage (visuel, verbal, réflexif, factuel, etc...). Elle prend, consciemment, en compte les préférences d'apprentissage et s'attache à varier les approches en fonction des nécessités et besoins des apprenants.

2.2.2. Déroulement des cours – Phase de cours

Les formats des situations et pratiques professionnelles observées étaient particulièrement variés. D'une part sur le plan des niveaux de certification, allant du CAP au BTS, et d'autre part sur la forme, avec alternance de cours théoriques et de séances de travaux pratiques.

A chaque nouvelle séance, l'enseignante informe les apprenants des attendus à l'examen afin de les entraîner et les sécuriser. Des liens permanents sont faits entre théories et pratiques. Les méthodes interrogative et participative, privilégiées par l'enseignante, lui permettent de rester dans une posture de guide, de facilitatrice afin que les apprenants trouvent les réponses par eux-mêmes.

L'alternance des modalités d'apprentissage s'adaptent au rythme des apprenants et permet de garder une bonne dynamique tout au long de la séance, en particulier sur les créneaux horaires défavorables à la réceptivité.

Des exercices en sous-groupe sont systématiquement réalisés en cours de séance. Des projets de groupe, impliquant une collaboration plus longue, sont également restitués à l'oral afin de privilégier la prise de parole en public.

Point intéressant à souligner, l'enseignante pratique, à certains moments, la co-construction de documents professionnels avec les apprenants, telle qu'une fiche de dégustation, de sorte qu'ils s'approprient les outils, ainsi que la co-évaluation enseignant/apprenant, se positionnant ainsi en « pair-expert ».

2.2.3. Déroulement des cours – Phase de Feedback

L'enseignante prévoit systématiquement une phase de feedback, en fin de cours, visant à évaluer la compréhension des apprenants et l'acquisition des apprentissages. Elle profite également de ce moment pour leur poser des questions sur leurs ressentis, ce qu'ils ont aimé, les points qu'ils ont trouvés difficiles ou qui leur ont posé problèmes. Ce qui permet de les valoriser et de les prendre en considération.

2.2.4 Posture de l'enseignante

L'enseignante se tient systématiquement debout pendant toute la durée des cours, sauf cas exceptionnel. Elle privilégie une disposition de salle en U afin d'être face à l'ensemble des apprenants, de pouvoir occuper l'espace et de se rapprocher d'eux aisément.

Elle a une gestuelle cadencée apportant beaucoup de dynamisme tout au long des cours.

Sa voix est posée. Son élocution est rapide et invite les apprenants à soutenir leur attention. Elle utilise un langage adapté à son public et n'hésite pas à mêler ses propos avec de l'humour ou des mots chocs afin de les faire réagir.

2.2.5 Attitudes et comportements des apprenants

Les apprenants affichent, généralement à leur arrivée, une attitude joviale. A les observer, ils semblent se sentir en confiance avec l'enseignante. Leurs échanges sont cordiaux. A plusieurs reprises, ils ont exprimé à l'enseignante qu'ils prenaient du plaisir à venir en cours avec elle. Ils sont pleinement conscients que sa posture et ses méthodes pédagogiques divergent des autres enseignants, et ils n'hésitent pas à lui mentionner verbalement ce fait.

2.3. Recueil de traces d'une séance de formation filmée

En complément des données précédentes, et selon la consigne, j'ai également procédé au tournage vidéo d'une séance de formation associée à un entretien d'auto-confrontation avec la même enseignante. Des outils de recueil de traces qui allait permettre d'apporter d'autres éclairages sur sa

pratique, de percevoir des éléments relevant de l'invisible, de permettre à l'enseignante de se questionner elle-même sur ses pratiques langagières, ses attitudes, sa gestuelle, en somme de prendre conscience de sa posture et des gestes professionnels mis en œuvre en tant que formatrice face aux apprenants.

2.3.1 Éléments de contexte et Méthodologie

Pour mémoire, cette séance, dispensée à un groupe de 8 jeunes filles de 17/18 ans, portait sur la « Commercialisation de l'Offre » dans le cadre d'un Certificat de Spécialisation « Accueil & Réception ». Il s'agissait de la 2ème séance d'une même séquence pédagogique. Elle s'est déroulée de 13h à 14h dans une petite salle de classe disposée en U.

Les apprenantes étaient informées que la séance allait être filmée. Toutes, ainsi que l'enseignante, ont signé un formulaire de renonciation à l'image.

J'ai positionné le matériel de vidéo dans un angle au fond de la classe, et je me suis assise auprès d'une apprenante afin de renseigner en direct la grille d'observation qui nous avait été remise par le corps enseignant de la licence ICAF. (Annexe 2 - Grille d'observation séance filmée)

La vidéo a été mise en marche au moment de l'entrée des apprenantes et s'est achevée au terme de la durée du cours, soit 1h après avoir commencé à filmer.

Contrairement aux cours habituels, les conditions ce jour-là n'étaient pas optimales pour l'enseignante. Suite à l'absence d'un tableau blanc dans cette salle de classe, elle a été contrainte de rester assise à son ordinateur afin de compléter son diaporama en live. Elle a en effet pour habitude de retranscrire, suite à ses questionnements, les réponses des apprenants sous forme de carte mentale. Enseignante et apprenantes, devant présenter leurs travaux à l'oral, ont donc dû s'adapter en conséquence.

2.3.2 Processus de l'entretien d'auto-confrontation

D'une durée de 55mn au format audio, l'entretien d'auto-confrontation a eu lieu le lendemain après-midi de la séance observée et filmée, ceci afin d'optimiser la qualité des ressentis de l'enseignante. Cet entretien a été enregistré au format audio et retranscrit dans son intégralité via l'outil « Good Tape », me permettant ainsi d'en extraire des éléments saillants qui permettront de tisser les liens en théories et pratiques en 2^{ème} partie.

3. ANALYSE DE LA SITUATION EN LIEN AVEC LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA DIDACTIQUE

Au regard des situations observées, il est aisé de faire le lien avec de multiples aspects des théories de l'apprentissage. L'approche du socio-constructivisme historico-culturel est ici dominante mais il est toutefois possible de tisser des liens avec les courants qui l'ont précédée.

3.1 Lien(s) avec le Behaviorisme

Pour ma part, si je dois faire un lien entre behaviorisme et les pratiques/activités observées sur le terrain, je retiendrais de ce courant les travaux menés par Ralph W. TYLER et Benjamin BLOOM relatifs à la pédagogie par objectifs (PPO).

Née aux États-Unis la P.P.O est connue en Europe dès les années 50. Inspirée des travaux de Skinner sur le conditionnement opérant, lui donnant ainsi des bases scientifiques pour l'apprentissage, TYLER (1949) prône la P.P.O comme technologie éducative. Une technologie diffusée dans le monde éducatif à travers les travaux de Bloom. Il s'agit de décomposer un objet d'apprentissage complexe en éléments simples et essentiels afin d'en faciliter l'enseignement et l'apprentissage. Les 3 concepts principaux étant : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique.

En définissant scrupuleusement, à chacune de ses séances de cours, des objectifs et des tâches du plus simple au plus complexe aux apprenants, l'enseignante convoque ainsi, à son insu, les principes du béhaviorisme et de la pédagogie par objectifs.

3.2 Lien(s) avec le Constructivisme

Le constructivisme selon Piaget peut être mis en relation dans une moindre mesure.

En effet, Piaget s'est essentiellement concentré sur l'étude des stades de développement de l'enfant allant de 0 à 10 ans. Le public observé n'est donc pas directement concerné. Et d'autre part, le développement est un produit relativement indépendant de l'éducation et de l'apprentissage

Toutefois, ce qui retient mon attention dans ce courant relève plus du conflit cognitif. De l'interaction directe de l'apprenant avec des situations problèmes qui va lui permettre d'apprendre en surmontant ce problème.

Dans ce contexte, l'enseignant(e) aménage le milieu matériel et symbolique pour créer cette interaction. Il/elle accompagne, encourage, sécurise mais ne joue pas un rôle essentiel dans l'interaction avec le problème. Et c'est, dans ce sens, que la vision de Piaget diffère quelque peu des pratiques observées. En effet, l'enseignante observée se positionne plus comme un guide, une facilitatrice, par la mise en œuvre de l'étaiyage à l'égard des apprenants. La didactique professionnelle prolonge l'œuvre de Piaget pour les adultes et plus précisément dans le monde du travail. En effet le

concept de schème très important pour Piaget et les constructivistes est repris et intégré au grand chantier des compétences dans le domaine de la formation professionnelle et plus largement dans celui de l'analyse du travail.

3.3 Liens avec le socio-constructivisme « piagétien »

En conservant les principes fondamentaux du constructivisme piagétien, Doise W. & MUGNY G. (1981) et Perret-Clermont A-N. (1996) ont contribué à intégrer la dimension sociale comme facteur du développement de l'intelligence, notamment en proposant le conflit socio-cognitif comme complément au conflit cognitif.

Le conflit socio-cognitif va permettre de créer un double conflit cognitif, intra et inter individuel, créant ainsi un conflit social obligeant les apprenants à coordonner leurs points de vue pour parvenir à un accord et fournir une réponse commune. Comme pour le constructivisme il prend en compte les acquis, les représentations des apprenants et les obstacles à surmonter dans les situations problèmes proposées.

Le travail de groupe ou en sous-groupe, imposé par l'enseignante à chacune de ses séances, va ainsi favoriser les interactions entre apprenants et permettre de faire émerger de nouveaux points de vue.

3.4 Liens avec le socio-constructivisme historico-culturel

Comme évoqué précédemment, les situations observées relèvent essentiellement de ce courant, partant du postulat que le développement est issu des apprentissages, et non plus l'inverse. L'origine sociale du fonctionnement et du développement des activités, théorisées et conceptualisées par Lev VYGOTSKY, sont ici fondamentales. Toutes les fonctions psychiques supérieures sont issues de la transformation de processus sociaux (interpersonnels) en processus cognitifs (intrapersonnels).

Le rôle des variables sociales est déterminant. Les interactions avec les pairs, experts et enseignants permettent aux apprenants de prendre en compte les significations du contexte et de la tâche à accomplir, et de comprendre ainsi ce qu'ils doivent faire, pourquoi et comment le faire.

Si l'on reprend le déroulé, la structuration des cours de l'enseignante observée, on atteint ici pleinement la zone proximale de développement (ZPD). Ce concept développé par Vygotski, juste avant sa disparition en 1934, se trouve enrichi par les travaux de Jérôme BRUNER (1983) un des acteurs majeurs de la révolution cognitiviste avec le processus de soutien, ou d'étayage, qui mènera, en partie, à la définition de ma thématique d'étude en 2^{ème} partie.

4. FREINS ET LIMITES DES OBSERVATIONS MENEES

Les freins, que j'ai pu rencontrer, relèvent essentiellement de l'absence de compétences sur le sujet. Mes recherches ont été longues et le travail de discrimination des données laborieux.

Ces freins ont toutefois favorisé une structuration de mon travail et une meilleure appréhension, au sens didactique, des situations qu'il mettait donné d'observer et d'en comprendre les limites.

En effet, comment ne pas se poser la question de la subjectivité de ces données, qui à mon sens, ont été inévitablement influencées par mes propres croyances et mes émotions.

Un constat qui m'a permis, post-entretien d'auto-confrontation, de prendre conscience que la méthodologie définie par Mickaël HASSANBAY et Vincent VAULOUP (2014) était bien plus adaptée si nous voulions accéder au plus près du réel de l'activité observée.

PARTIE 2 – APRES LA OU LES SITUATION(S) OBSERVEE(S) - MENER UN ENTRETIEN ET ANALYSER

1. L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION

1.1 Pourquoi, quand et comment mener un entretien d'auto-confrontation ?

L'auto-confrontation est à rattacher à la théorie du cours d'action développée par J. THEUREAU (2004, 2006). Cette théorie est fondée sur la distinction faite par les ergonomes du travail entre la tâche prescrite et l'activité réelle qui conduit à identifier des décalages importants entre ce que l'on devrait faire, au regard des différentes prescriptions, et ce que l'on fait réellement, compte tenu des contingences des situations.

C'est parce que cette activité réelle est en partie implicite et opaque que cette méthode va servir pour documenter ces aspects invisibles de l'activité à partir d'une « remise en situation dynamique » face à un enregistrement vidéo de son travail.

Le but de l'entretien est de faire revivre la situation passée pour appréhender l'expérience vécue qui est en partie inconsciente mais conscientisable sous certaines conditions. C'est en accédant aux pensées de l'enseignant.e quand il/elle agit, à ses préoccupations, à ses focalisations, à ses émotions et à ses interprétations dans l'action que l'on appréhende toute la complexité de la situation et les significations des façons de faire de l'enseignant.e.

L'auto-confrontation permet de construire une nouvelle intelligibilité de la situation en accédant à des informations que l'on n'a pas puisqu'elles sont détenues par l'enseignant lui-même. C'est à partir d'une prise en compte sérieuse du point de l'enseignante que l'on va pouvoir déconstruire et reconstruire son activité en accédant à ce qui est organisateur, significatif pour elle dans la situation.

1.2 Transcription d'un verbatim

Il s'agit ici d'une phase essentielle de recueil de données (cf. annexe 3 – extraction d'un verbatim) qui permettra de m'appuyer sur les énoncés concrets de l'enseignante interrogée afin de définir une problématique et de procéder à son analyse.

A titre d'exemples, voici ci-dessous, 2 verbatims qui ont particulièrement retenus mon attention pour illustrer la situation et amorcer une phase réflexive :

- *Cela fait combien de temps que tu les vois ?* « 3 semaines ». *Donc en 3 semaines, tu as déjà créé un climat de confiance ?* On est passé par là en amont, c'est-à-dire que lors de ma 1^{ère} séance avec elles, on a créé un cadre. On voit ensemble des mots qui peuvent définir notre fonctionnement. Et on s'engage à le respecter, on y fait référence si jamais c'est hors cadre. »
- *C'est toujours ta façon de procéder de faire intervenir les élèves dans le choix des décisions ?* « En général, j'essaie de les faire participer, ou du moins de prendre en considération leurs besoins, leurs retours. » *Tu le fais dans un but spécifique ?* « En fait, je me rends compte que pour moi il y a une réalité, qui est la mienne, et que la leur est parfois différente. Donc, j'essaie de prendre un peu des 2 et de créer un champ commun en fait. » *Est-ce que l'on peut dire ici qu'il s'agit d'un temps de régulation de ton activité ?* « Je n'ai jamais un plan de cours très strict parce que je laisse la place à ce qui peut se passer. »

Et là, nous, touchons là du doigt, tout ce qui m'a été donné d'observer, ce « je ne sais quoi », qui fait la différence auprès des apprenants, qui captent très bien ce qui se joue là pour eux dans le domaine de l'apprentissage, auquel ils adhèrent pleinement... et le font savoir !

2. THEMATIQUE D'ANALYSE

DANS QUELLES MESURES, LES GESTES PROFESSIONNELS ET POSTURES DU FORMATEUR.TRICE, FAVORISENT-ILS L'ENGAGEMENT ET L'ENRÔLEMENT DES APPRENANTS ?

Le choix de cette thématique d'analyse m'est apparue comme une évidence dès les premières séances de formation qui m'ont été données d'observer. Alors même, que nous n'avions eu que peu de cours, au moment de partir en stage, les gestes professionnels de la formatrice et de ses interactions langagières avec les apprenants me questionnait déjà. Comment pouvait-on autant mobiliser l'engagement des apprenants ? Des gestes que je pensais conscients de sa part mais qui, pour partie, relevaient de l'inconscient, comme cela a pu être mis en lumière lors de l'entretien d'auto-confrontation, à un moment où « son agir d'enseignante » pouvait être encore « conscientisable ». (cf. annexe 3 - extractions de verbatims).

Un inconscient qui faisait résonance avec les lectures scientifiques que j'avais commencé à mener, et qui permettait de faire ressortir, au-delà du visible, ce qui était de l'ordre de l'invisible. Ce que les chercheurs.es en sciences de l'éducation nomment « les logiques d'arrière-plan ». Des logiques qui mettent en exergues une part insondable de l'agir enseignant, propre à chaque personnalité, à ses représentations, à ses croyances, à ses valeurs, à sa culture. En somme, à des notions propres du socio-constructivisme historico-culturel. J'allais donc devoir renoncer à tout expliquer !

Forte de ce constat, je me suis donc attelée à me concentrer sur les travaux scientifiques de chercheurs.euses qui, depuis près de 20 ans, ce sont penchés sur cette question. Des travaux consistant à démontrer les apports, mais aussi les limites de ces observations, et de l'importance des gestes professionnels de l'enseignant, conduisant à l'engagement et à l'enrôlement des apprenants dans la tâche.

2.1 Méthodologie d'analyse

Compte tenu de la spécificité du public concerné par mes observations, il me paraissait important de faire référence à des recherches en lien avec celui-ci.

Pour mener à bien cette analyse, consistant à partir de faits tangibles et scientifiquement étudiés pour faire le lien avec le cadre théorique, je me suis penchée particulièrement sur les travaux de 2 chercheuses en sciences de l'éducation, qui font l'une et l'autre, références en France. A savoir Mesdames Dominique BUCHETON, professeure en Sciences du Langage à l'Université de Montpellier, et Anne JORRO, professeure en sciences de l'éducation au Conservatoire National des Arts et métiers, et directrice du Centre de Recherche sur la formation (CRF) . L'une pour ses approches, à un grain très fin d'analyse, des divers gestes et postures de l'enseignant.e en situation d'apprentissage, identifiées comme l'application d'un multi-agenda de préoccupations enchâssées du formateur, et l'autre, pour sa conceptualisation de la « corporéité ». Une relation au corps qui me renvoie à l'importance de celui-ci et à tous les messages non verbaux auxquels il fait appel. Un concept que j'aborderais en 3^{ème} partie et qui fera sens avec la conception personnelle, et professionnelle, que je me fais du « corps en mouvement » et du concept de la « corporéité » dans l'exercice futur de ma « posture » de formatrice.

2.2 Définitions des concepts abordés

Selon Dominique BUCHETON : « Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement ».

Toujours selon Dominique BUCHETON : « Une posture est une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée.

Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets ».

Elle conçoit la définition des gestes professionnels comme difficile car "la nature complexe de ces gestes (qui incluent des gestes langagiers, des gestes de travail, des gestes didactiques et éducatifs) renvoie à des champs théoriques différents", mais qui s'inscrivent tous dans le lignée du constructivisme et du socio-constructivisme historico-culturel.

Enfin, Anne JORRO souligne qu'en cherchant à comprendre comment l'enseignant fait son métier dans le détail de ses gestes et comment la situation se co-construit avec les élèves, on fait apparaître les éléments invisibles de l'action pour le professionnel.

2.3 Analyse

Pour mémoire, l'objet de cette phase d'analyse poursuit l'objectif d'articuler les verbatims extraits de l'entretien d'auto-confrontation avec les théories d'apprentissage et les travaux scientifiques menés à ce sujet. Elle devra permettre d'apporter un éclairage sur ces moments cruciaux que sont la première rencontre entre formateur/apprenants et la phase de début de chacune des séances de formation qui s'en suivront. De ce que l'on peut appeler « La mise en place du milieu didactique ».

Dans un 1^{er} temps, il convient, à mon sens, de poser un cadre théorique, de faire état du modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) et de ses apports. Défini par Dominique BUCHETON et une équipe de chercheurs pluridisciplinaires (psychologie sociale, sciences du langage, didactique de plusieurs disciplines, didactique générale, sciences de l'éducation), rendant impossible de présenter le large arrière-plan théorique dans lequel ils ont été puisés, a pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située. Un modèle cherchant à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Ce modèle cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe (Bucheton, p. 29).

Quatre catégories de gestes professionnels constituent selon eux la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Moyen & Vergnaud 2006) :

- 1) **Le pilotage** dont la visée est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir parfois problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir. Ce parcours nécessite d'organiser des tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, etc...

- 2) **L'atmosphère** vise à maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive. C'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à gérer une situation contenant des enjeux en commun. Les maîtres mots en sont relations, engagement, éthique, langages, espace pour penser.
- 3) **Le tissage** fait référence à l'activité de l'enseignant.e ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans, la tâche en-cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, les empreintes de l'expérience, pour planter le décor, construire le « *milieu* » d'une séance. Ainsi, les moments d'ouverture d'une séance, où la « *mémoire didactique* » (Mathéron 2000) est ravivée, tout comme ceux de clôture, sont des moments clés du tissage.
- 4) **L'étayage**, est un concept central repris à J. BRUNER, dans la continuité de L. VYGOTSKY, pour désigner toutes les formes d'aides que l'enseignant.e s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et se développer sur tous les plans. Il peut être pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élève, le lieu même où s'articule ce que l'on pourrait appeler, le didactique et le pédagogique. L'étayage est donc au cœur du métier, impulse et régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe.

Ces gestes professionnels convergent tous vers un objet unique et central, l'apprentissage. Ils ont été répertoriés et classés selon un schéma élaboré par D. BUCHETON (cf. [annexe 4 – Répertoire des gestes professionnels](#)), et constituent cinq invariants de l'activité, de la maternelle à l'université, comme étant le substrat des gestes professionnels, les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences.

Ces cinq préoccupations ne sont jamais isolées. Elles sont systémiques dans le sens où elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres. Elles sont modulaires : en début de cours le souci atmosphérique de construire un climat de classe pour engager les élèves dans l'action est fortement lié à une nécessité de pilotage, consistant à cadrer la séance et ses enjeux. Elles sont aussi dynamiques : leur mise en synergie, leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon. Elles sont plus ou moins développées selon le degré d'expérience et selon la culture des enseignants.es.

Le jeu disponible des gestes professionnels pour installer ou maintenir une atmosphère, son autorité, ou encore l'engagement des élèves, est ainsi très variable d'un enseignant.e à l'autre et constitue une des limites de ce modèle au regard de la problématique soulevée.

Sur la base de ces éléments de cadrage, il est d'ores et déjà possible d'articuler des gestes de tissage, d'atmosphère, d'étayage et de pilotage mis en œuvre lors de la séance observée et identifiés pendant l'entretien d'auto-confrontation.

Des gestes d'atmosphère tout d'abord, permettant d'installer et de maintenir un climat de confiance, propice aux apprentissages, entre enseignante et apprenantes : « *Ensemble, on voit des mots qui peuvent définir notre fonctionnement. On s'engage à le respecter, on y fait référence si jamais c'est hors cadre* ». De façon implicite, l'enseignante implique les élèves dans la prise de décisions les concernant et donne le sentiment que la conclusion du contrat didactique, entre apprenantes et enseignante, se joue là ! Ce contrat désigne l'ensemble des comportements de l'enseignant.e que l'élève attend et réciproquement, en proposant des règles non écrites qui délimitent le rôle et la responsabilité de chacun au sein de la relation didactique.

En 1986, G. Brousseau formule la définition « classique » de cette notion (G. Brousseau, 1998, p. 61) : « Le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution du bon problème [...]. Alors se noue une relation qui détermine – explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement – ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat ». Une notion qui m'a été donnée d'observer et qui, à mon sens, pose la première pierre d'une succession de gestes professionnels et de pratiques langagières de l'enseignante qui vont mener, progressivement, à l'engagement et l'enrôlement des apprenants.

Un autre geste d'atmosphère, toujours en lien avec la confiance instaurée, est mis en lumière lorsque je lui demande : « *Comment elle a déterminé ce qu'elle était en mesure de faire ou pas avec les élèves ?* » et elle me répond qu'elle fait appel à son « ressenti ». Elle sait que si demain elle a une parole qui dépasse sa pensée, ce sera OK car elle essaie de mettre beaucoup de confiance et de respect dans sa posture et ce qu'elle partage avec elles ». Un lien d'affectivité favorisant l'engagement des apprenantes a indéniablement été créé.

Des gestes de tissage sont également amenés en début de séance et visent principalement à dérouler le programme de la séance. A ce sujet, l'enseignante évoque : « *J'essaie de leur faire un sommaire pour qu'elles puissent se projeter... on explique et comme ça on peut se projeter dans la journée et ce que l'on va faire* », permettant de donner envie et du sens à l'apprentissage (qu'est-ce que l'on apprend, et pourquoi on le fait), de la cohérence à la séance, de faire apparaître la cohérence entre les séances d'une unité d'apprentissage (rappel, réactivation) mais aussi de faire le point sur ce que l'on a appris, ou sur ce que l'on a besoin de travailler ». Des gestes qui sécurisent et favorisent l'engagement des apprenants en tout début de séance.

Je relève aussi des gestes de pilotage. Lorsque je questionne l'enseignante sur le fait de savoir s'il est systématique qu'elle fasse des points d'avancement sur le programme annoncé en début de séance afin, notamment, de remobiliser l'attention des élèves ? Celle-ci me répond : « *J'ai l'impression que je le fais assez systématiquement. Là, je me suis rendu compte que l'on était en retard et qu'il n'y avait*

plus vraiment d'échanges, d'adhésion. Je vais me lever déjà, et surtout je vais relever la tête parce que je suis tellement dans la prise de note que je les écoute, mais je ne les vois plus ! ». Et là, elle exprime clairement l'importance de garder le contact visuel avec les élèves pour maintenir leur attention, et la nécessité d'ajuster le déroulé de son cours en fonction de ce qui se passe, à ce moment précis. De prendre le temps de basculer sur la phase de « feedback » pour conclure la séance. Une phase tout aussi importante dans la conduite d'une séance de cours ou de formation.

Et pour conclure, vient le temps des gestes et des postures d'étayage. A ces moments-là, l'enseignant.e est amené à déployer toute une panoplie de « postures » faisant, elles aussi, référence au modèle de l'agir enseignant, le multi-agenda. Plus particulièrement quand elle évoque, lors de l'entretien d'auto-confrontation, son désir de « *laisser place à ce qui peut se passer* », à utiliser la méthode interrogative visant à s'assurer de : « *la compréhension, pour être sûre que les termes leurs parlent, pour ne pas aller trop loin dans un sujet qu'elles n'auraient pas compris... qu'elles se posent la question si elles ont, elles, intégrées l'information !* ». De s'assurer pourquoi elle a fait telle chose : « *je leur explique que c'était pour simplifier, pour les aider à retenir le principe* », « *... ça les valorise et elles continuent de participer activement* ».

Ces « postures d'étayage », toujours définies par Dominique BUCHETON et son équipe, dans la continuité des travaux de J. BRUNER, permettent l'ajustement des postures faites à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation et de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les enseignants.es pendant la classe en adoptant en fonction des besoins :

- **Une posture de contrôle** qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches. L'enseignant.e cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- **Une posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- **Une posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- **Une posture de sur-étayage** ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- **Une posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- **Une posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Les gestes professionnels et postures adoptés par l'enseignante face à sa classe vont exercer une grande influence sur l'apprentissage. Des gestes professionnels et postures, à la fois spontanés et très élaborés, puisqu'ils découlent de choix pédagogiques fondamentaux. Ils sont primordiaux dans la mise en œuvre de la dévolution. Ce terme désigne le moment de l'apprentissage où le professeur a réussi l'engagement de l'élève dans une résolution qui le conduira à construire de nouvelles connaissances.

Commence alors la phase de l'enrôlement. J. BRUNER associe six fonctions principales à l'étayage : l'enrôlement correspond au fait que l'enseignant s'efforce de soutenir l'intérêt de l'élève par rapport à la tâche. Autrement dit, l'enseignant suscite l'intérêt et l'adhésion de l'élève envers les exigences de la tâche. Le maintien de l'orientation consiste à s'assurer que l'élève ne s'écarte pas du but assigné par la tâche et à éviter qu'il ne s'attarde voire ne rétrograde.

Ici prend fin l'objectif de la thématique d'analyse, dont le périmètre d'étude concernait la phase de début de cours, visant à favoriser l'engagement des apprenants dans la séance, jusqu'à l'accomplissement de leur enrôlement dans la tâche.

Les apports et la mise en application du modèle du multi-agenda, des diverses ressources, gestes et postures, qu'il offre aux enseignants.es pour s'adapter aux aléas d'une situation d'apprentissage, tout en maintenant le cap didactique et pédagogique qu'ils ou elles se sont fixés, sont indéniables. Cependant, cet équilibre reste particulièrement fragile et subjectif en fonction des décisions qui seront prises par chacun des enseignants.es aux moments opportuns. Mais doit-on le voir comme une limite ou simplement comme étant l'expression de notre humanité et des variables qu'elle suppose ?

PARTIE 3 – FAIRE LE LIEN ENTRE THEORIE ET PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Avant tout, je souhaite ici faire état du « déjà là » qui était en moi, et permettra d'apporter des éléments de réponses sur ma pratique future de formatrice.

Si la question des gestes professionnels est venue me chercher, au point d'en faire mon sujet d'analyse, c'est que, dans un 1^{er} temps, elle a contribué à raviver des principes fondateurs de ma pratique professionnelle passée dans l'univers de l'hôtellerie-restauration, de la sommellerie et de l'œnotourisme. Mes études initiales, datant du début des années 90, mettaient déjà en avant l'importance du non-verbal et de la place du corps dans mon agir professionnel. Je me souviens de séances de formation au-cours desquelles nous étions filmés afin de prendre conscience, lors de leur visionnage, de nos messages corporaux et de ceux de nos interlocuteurs. Des techniques alors avant-gardistes qui ont façonnées mes gestes et attitudes dans l'agir professionnel face à des situations qui nécessitaient de ma part de réguler en permanence mon activité sans forcément le conscientiser.

Les séances d'observation, qui plus est, d'une formatrice novice issue de la même corporation que moi, couplés aux recherches scientifiques menées sur le sujet, ont permis de tisser des liens entre ma pratique passée et future. En cela, les approches théoriques d'Anne JORRO (2004) sur le concept de la corporéité, faisant, lui aussi, appel à un champ théorique très large, ont immédiatement fait résonance en moi. En particulier, lors de sa description des traits distinctifs du geste professionnel. Celui de « l'adresse du geste » qui s'inscrit dans un espace intersubjectif où l'existence de l'autre est reconnue, et se transforme en interrelation, permettant de signifier le fait de se soucier de l'autre. Celui du sens du « Kairos » signifiant d'agir avec le sens de l'improvisation. Le/la formateur.trice saisit le moment opportun pour intervenir, fait preuve de prise de risque, joue sur le déroulement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur. Celui de « l'amplitude du geste » qui implique, face aux imprévus, à l'indétermination d'une situation, l'engagement décisif du formateur. Sa capacité à ajuster une activité en situation, à la développer, suppose un sens de l'action et de l'engagement professionnel. Car, s'est bien l'engagement qui permettra alors de saisir l'empan du geste professionnel !

Ces notions du souci de l'autre, du sens de l'improvisation et de l'engagement résument, à elles trois, ce qui me guidera dans ma pratique future. Elles sont inhérentes à ma personnalité et me permettront de rester, avant tout, authentique dans ma pratique. A ce jour, ma seule stratégie résidera dans la constitution d'une boîte à outils solide pour faire face aux imprévus et rebondir avec panache.

CONCLUSION

La problématique soulevée, consistant à démontrer l'hypothèse que les gestes professionnels et postures d'étayage mis en œuvre par l'enseignant.e en début de séance de formation contribuaient à l'engagement et l'enrôlement des apprenants dans la tâche, m'a permis, grâce aux travaux de recherche de D. BUCHETON et de son équipe pluridisciplinaire, de mettre en lumière toute la complexité de l'agir enseignant, pour arriver à atteindre cet objectif. Leur conceptualisation d'un multi-agenda de préoccupations enchâssées, relatives aux gestes professionnels et au jeu des postures de l'enseignant.e, apporte, à mon sens, un certain nombre d'éléments de réponses, permettant de soutenir que cette démarche contribue fortement à l'engagement des apprenants.

Tout au long de cette étude, de la phase d'observation de séances à l'entretien d'auto-confrontation, puis à l'analyse des données et traces recueillies, démontrent que l'atteinte de cet objectif n'est pas le fruit du hasard, mais au contraire la démonstration d'une parfaite maîtrise de l'agir enseignant en situation d'apprentissage. De sa capacité à gérer les imprévus, à adapter le déroulé de sa progression pédagogique en fonction de la dynamique de classe qui opère à l'instant T, tout en maintenant le cap visant à transmettre l'objet du savoir concerné par la séance de formation.

Les 4 catégories de gestes professionnels, identifiées par D. Bucheton et ses équipes, à savoir la mise en place des fonctions de pilotage, d'atmosphère, de tissage et d'étayage, contribuent en grande partie à l'atteinte de l'engagement des apprenants. Associé au jeu des postures d'étayage qui sont très vite décodées par les apprenants comme étant des attentes de l'enseignant.e afin qu'ils s'emparent de la tâche (dévolution) et en accepte la responsabilité, la phase de l'enrôlement est alors elle aussi atteinte et nécessitera, là encore, une mobilisation de tous les instants de la part du formateur.ice pour maintenir cet engagement jusqu'en fin de séance.

D'une description statique des composantes de l'agir enseignant (l'ensemble de cinq préoccupations organisatrices de son organisation), D.BUCHETON et son équipe, ont proposé une conceptualisation de l'organisation modulaire des gestes professionnels et du jeu des postures d'étayage, éclairant en partie la dynamique du sens et de l'engagement des acteurs dans le déroulement de la situation, et contribue à repenser « l'effet maître ». C'est en travaillant au plus près des préoccupations didactiques, qu'ils ont aperçu la densité de cet agir, qui articule toujours les dimensions sociales, interactionnelles, langagières, éducatives, didactiques et cognitives.

Cette densité de l'agir enseignant, je l'ai moi-même constaté, et outre la question de l'engagement des apprenants, je me pose au terme de cette étude, la question du niveau d'engagement nécessaire de la part des enseignants.es pour en assumer la mise en œuvre au quotidien ? Est-ce une question d'individu ou bien d'expertise ? Où les 2 à la fois ? La question de l'engagement de l'enseignant.e est pour ma part tout aussi cruciale.



Licence Professionnelle

Métiers de la Gestion des Ressources Humaines

Parcours « Ingénierie Pédagogique, Conseil et Animation de la Formation »

DOSSIER INDIVIDUEL

UCE 2 - THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

ANNEXES

Sous la direction de :

Sylvia HEURTEBIZE & Jean-Claude MOUTON

Promotion 2024-2025

ANNEXE 1 - Bibliographie

- Augé, D. (2013). Établir un contrat didactique. In Refonder l'enseignement des langues anciennes (1-). UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1328>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation - d. Bucheton, a. Bronner, d. Broussa, a. Jorro et m. Larguiez (LIRDEF - ERT IUFM DE MONTPELLIER1).
- Dominique Bucheton, Alain Bronner, Dominique Broussal, Anne Jorro, Mirène Larguier. Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2005, 30, <10.3406/reper.2004.2635>. <halshs-00112373>
- Brousseau G., « L'échec et le contrat », *Recherches : La politique de l'ignorance*, n° 41, 1980, 177-182
- Gagnon, R., Dolz, J., & FORENDIF, E. (2018). Les gestes du formateur d'enseignants. *Former à la production écrite*, 201-228.
- Hersant, M. (2013). Le contrat didactique et l'organisation de la rencontre des élèves avec le savoir. In M. Hersant & C. Morin (éds.), *Pratiques enseignantes des mathématiques (1-)*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- JORRO, A. (2017). Corporéité et gestes professionnels. Symposium «Professionnalisation et construction de la professionnalité: enjeux et modalités de la formation»
<https://www.reseauinspe.fr/wp-content/uploads/2020/09/espe-2017.pdf>
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. Actes.
- Jorro, A. (2006, February). L'agir professionnel de l'enseignant. In Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM.
- Jorro, A. (2022) . Ethos professionnel. Dans Jorro, A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (2^e éd., p. 193 -196). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0193>.
- Anne Jorro, Natacha Dangouloff. Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, 2018, n° 19, <10.4000/rechercheseducations.5861>. <hal-02318199>

ANNEXE 2 – Grille d’observation séance filmée



Guide d’observation et d’analyse de sa pratique

Contexte :

Intitulé de l’enseignement	COMMERCIALISATION DE L’OFFRE
Date	30 octobre 2024 – De 13h à 15h (post-déjeuner)
Formatrice	Mme Eve FRECHIN – Professeur d’Hébergement
Nombre de participants	8 étudiantes en alternance (âge moyen 17/18 ans)
Type de public	Certificat de spécialisation « Accueil & Réception »
Séance Inscrit dans une séquence ? Progression pédagogique ?	2 ^{ème} séance d’une même séquence. La 1 ^{ère} séance a eu lieu 2 jours auparavant et les étudiantes avaient pour mission de préparer, en binôme, une présentation d’un des types de clientèles étrangères. Restitution du projet prévue ce jour à l’oral, et au moyen d’un support visuel. Action planifiée en 2 ^{ème} temps du cours.
Taille et disposition de la salle	Salle de petite taille (20m ²). Adaptée aux petits groupes. Disposition en U. Ambiance et lumière agréable.

Quelques indicateurs	Prise de notes
Avant la séance	<ul style="list-style-type: none">- Installation matériel vidéo pour captation de la séance d’observation, réalisée par moi-même.- Installation de la formatrice. Celle-ci rencontre des difficultés pour procéder au branchement de son ordinateur. Le matériel est différent des autres salles. Large écran au lieu d’un rétroprojecteur qui permet de projeter sur un tableau blanc et de pouvoir utiliser un marqueur afin de faire des apports en live. Celle-ci adapte rapidement un système alternatif via son PC.
Accueil des participants et présentation	<p>La formatrice ouvre la porte et invite les étudiantes à rentrer. Ces dernières sont de bonne humeur, un peu excitées et font beaucoup de bruit en rentrant. La formatrice les laisse prendre place et leur rappelle que, compte tenu de la taille de la salle, le bruit est amplifié. Les étudiantes baissent automatiquement la voix.</p> <p>Je présente alors le pourquoi de ma présence et leur demande leur accord pour filmer la séance et je leur distribue un formulaire de droits à l’image pour recueillir leur consentement à toutes, formatrice incluse.</p> <p>Une des étudiantes manifeste ensuite que la classe souhaite lui faire une demande afin d’organiser un « Secret</p>

	<p>Santa » pour Noël dans son cours. La formatrice accepte et organise un tirage au sort, propre à l'organisation de ce jeu.</p> <p>Pour ramener le silence, elle lance un « Mesdemoiselles, s'il vous plait » et obtient un silence immédiat. Le cours commence. La formatrice est debout et se tient droite face aux étudiantes. La configuration de la salle offre peu de possibilités de se déplacer dans l'espace.</p>
<p>1) Objectifs et compétences</p> <p>a. Clairement définis</p> <p>b. En adéquation avec la prescription, la commande</p> <p>c. Adapté au niveau, en adéquation avec le besoin</p> <p>d. Ont-ils été atteints / évalués ?</p>	<p>a. Présentation précise des objectifs de la séance. Rappelle les consignes concernant la présentation orale que devront faire les étudiantes dans le 2nd temps de la séance.</p> <p>b. Le sommaire du cours est projeté en arrière sur l'écran et repris à l'oral par la formatrice.</p> <p>c. Le contenu du cours est en adéquation avec les attendus du référentiel et adapté au niveau du public.</p> <p>d. La formatrice a évalué les acquis de la précédente séance en début de cours via un KAHOOT. Elle incite à la compétition en offrant à la gagnante 1 point supplémentaire à l'occasion d'un prochain devoir sur table. L'évaluation se déroule dans la joie, les rires et la bonne humeur. Ce jeu permet de redonner de la dynamique, de l'attention, et favorise la cohésion de groupe.</p>
<p>2) Préparation matérielle et supports utilisés</p> <p>a. Préparation matérielle en amont de la séance</p> <p>b. Nature et fonction des documents utilisés</p> <p>c. Choix, qualité, lisibilité des documents proposés, exposés</p>	<p>a. Point déjà évoqué en amont du questionnaire.</p> <p>b. Présentation CANVA, projetée sur écran large et complétée en live par la formatrice au fur et à mesure des réponses données par les étudiantes suite à ses multiples questions.</p> <p>c. Très bonne qualité et pertinence des supports utilisés. Adapté à son public.</p>
<p>3) Structure de la séance</p> <p>a. Présentation de la situation aux apprenants, contextualisation de la séance</p> <p>b. Enrôlement dans la séance d'apprentissage</p> <p>c. La séance s'inscrit dans une progression des apprentissages ou dans un projet</p> <p>d. Quelles traces écrites pour les apprenants ?</p> <p>e. Y-a-t-il une évaluation des apprentissages (sous quelle forme, de quel type...)</p> <p>f. Gestion du temps</p>	<p>a.</p> <p>b. En pratiquant la méthode interrogative, la formatrice obtient immédiatement un engagement des apprenants dans la séance, à l'exception d'une des étudiantes qui s'assoupie. Quelques minutes plus tard, la formatrice lui pose directement une question pour la ramener dans la dynamique du groupe.</p> <p>c. La 1^{ère} partie de séance s'inscrit dans la progression des apprentissages. La 2^{ème} plus dans un projet de travail en binômes. Travail demandé à l'occasion de la précédente séance de cours.</p>
<p>4) Modes de fonctionnement</p> <p>a. Y-a-t-il une alternance (individuel, collectif, en groupe, écrit, oral...)</p> <p>b. Méthodes / démarche pédagogique</p> <p>c. Place et qualité des interactions</p> <p>d. Présentation de l'observateur ?</p>	<p>a. La méthode de la formatrice alterne questionnement collectif et individuel à l'oral.</p> <p>b. Méthode interrogative et formative. La formatrice utilise la méthode de « l'entonnoir » pour faire ressortir en 1^{er} lieux les acquis des apprenants, et complète au fur et à mesure par des apports théoriques.</p>

	<p>c. La formatrice favorise les interactions tout au long de la séance, entre apprenantes/formatrice, mais aussi entre les apprenantes.</p> <p>d. Point abordé en amont de la grille d'observation.</p>
<p>5) Attitude et posture du formateur</p> <p>a. Élocution b. Vocabulaire employé c. Rythme, enchaînement des activités d. Consignes (claires, concises.) e. Occupation de l'espace f. Proxémie g. Régulation des échanges, favorise l'expression de tous h. S'adapte au niveau des apprenants i. Explicitation de ses attentes j. Réajustement, adaptation (plan B) k. Présence & respect du cadre / du contrat (approche, attitude, atmosphère sécurisante, respect du temps de pause)</p>	<p>a. La formatrice a une élocution dynamique et rapide.</p> <p>b. Le vocabulaire employé est adapté à son public.</p> <p>c. Le rythme de la séance est soutenu et les activités s'enchaînent les unes après les autres, dans un souci de gestion du temps. La formatrice prend soin, au fur et à mesure, de faire des points d'avancement sur le déroulé du programme du cours.</p> <p>d. Les consignes données sont claires, concises.</p> <p>e. La superficie de la salle et sa configuration ne permettent que très peu d'occuper différents espaces de la salle.</p> <p>f. La proxémie est rapprochée compte tenu du format de la salle.</p> <p>g. Les échanges sont régulés et favorise l'expression de tous. Elle valorise les apprenants régulièrement</p> <p>h. La formatrice s'adapte au niveau des apprenants et selon leurs questions, elle est amenée à faire des compléments d'explication qui ne sont pas nécessaire à l'ordre du jour. Elle s'autorise à digresser si besoin.</p> <p>i. La formatrice explicite clairement ses attentes.</p> <p>j. La formatrice réajuste et s'adapte en permanence.</p> <p>k. La formatrice dégage une véritable présence, une écoute et disponibilité auprès des apprenants qui semblent avoir beaucoup de respect à son égard. L'atmosphère est saine et sécurisante. La séance ne prévoyait pas de temps de pause.</p>
<p>6) Attitude et posture des apprenants</p> <p>a. Activités, passivité b. Prise de notes c. Participation d. Qualité de l'écoute e. Motivation, Intérêt f. Respect des autres</p>	<p>a. La majorité des apprenantes sont actives.</p> <p>b. Seules 2 personnes prennent des notes. Les autres se reposent sur la présentation CANVA que la formatrice va leur adresser à la suite du cours.</p> <p>c. On note une bonne participation, mais ce sont régulièrement les mêmes personnes qui répondent ou posent des questions.</p> <p>d. La plupart des apprenantes sont à l'écoute mais on note que certaines sont dans leurs rêveries.</p> <p>e. Les apprenantes semblent motivées et ont à cœur, pour la plupart, de délivrer un travail de qualité.</p> <p>f. Le respect et la cohésion semblent prédominer dans le groupe de classe.</p>

<p>Fin de séance : Prise en compte de l'avis des participants Questionnaire de satisfaction ? Tour de table Disponibilité ?</p>	<p>Le timing a été un peu serré, et l'entrée en classe du formateur suivant n'a pas permis de faire le déroulé habituel, consistant en un feedback de la séance, et une évaluation orale de la satisfaction des apprenants.</p>
<p>Remarques annexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esprit d'analyse, échange libre, repérages des difficultés, argumentation, réajustements et faculté d'adaptation • Présence de documents pro ? (Fiche de préparation, story-board, livret de bord, cahier de régulation...) 	<p>La formatrice favorise l'esprit d'analyse auprès de ses apprenants. Elle repère ceux qui sont en difficultés et partage avec ses autres collègues afin de savoir s'ils ont noté quelque chose de leur côté avant d'intervenir auprès de l'apprenant(e).</p>

ANNEXE 3 – Retranscription de verbatims extraites de l'entretien d'auto-confrontation avec la formatrice

- *Là, peux-tu me dire ce que tu fais à ce moment-là ?* « Ce que je peux remarquer sur ma posture, c'est que lorsque les élèves rentrent, je ne leur parle pas vraiment. Je leur ai dit à toutes bonjour mais je suis dans une posture d'attente. Je vois, au niveau physique, j'attends. J'attends qu'elles s'installent ».
- *Tu fais cet accueil comme ça, devant la porte pour les accueillir. Est-ce que tu en avais conscience, est-ce quelque chose que tu fais tout le temps ?* « Je ne sais pas si je le fais automatiquement. Il y a la configuration de la salle qui fait ça aussi, dans le sens où j'aimerais qu'elles puissent avoir accès aux 2 côtés pour qu'elles puissent s'installer, pour leur dire bonjour et les voir individuellement. Ce n'est pas conscience forcément ».
- *Comment as-tu vécu la demande qui t'a été faite par les étudiantes en tout début de cours afin d'organiser à Noël un Secret Santa dans le cadre de l'un de tes cours ?* « Comment je l'ai perçu ? J'ai été surprise mais plutôt agréablement, dans le sens où je me suis dit que c'est quand même un lien affectif. Je pense qu'elles apprécient de passer du temps avec moi et donc elles m'accordent leur confiance. Ça m'a touché et cela me plaît comme démarche, et vu qu'elles me le demandent, j'ai répondu oui automatiquement. »
- *Cela fait combien de temps que tu les vois ?* « 3 semaines ». *Donc en 3 semaines, tu as déjà créé un climat de confiance ?* On est passé par là en amont, c'est-à-dire que lors de ma 1^{ère} séance avec elles, on a créé un cadre. On voit ensemble des mots qui peuvent définir notre fonctionnement. Et on s'engage à le respecter, on y fait référence si jamais c'est hors cadre. »
- *Comment tu as déterminé ce que tu pouvais faire ou pas avec les jeunes ?* « C'est au ressenti. Moi, c'est vraiment au ressenti. Je sais que si demain j'ai une parole qui dépasse un peu ma pensée ou autre, je pense que c'est ok parce que j'essaie de mettre beaucoup de confiance et de respect dans ma posture et ce que je partage avec elles. »
- *Là, le positionnement de ta table, parce que la salle est petite, est-ce que tu as remarqué comment tu t'es mis ?* « Oui, je me suis mis assise à côté de l'élève parce qu'il y a l'écran et qui pour moi est l'objectif principal. » *Mais tu aurais pu te mettre en face ?* « Moi, l'objectif c'est ce

que je vais présenter là. J'appuie par mes propos ce qui est projeté à l'écran. » *Ça ne me choque pas, comme tu es à leur niveau.*

- *Pourquoi tu déroutes ce que tu vas voir dans la journée ?* « Oui, j'essaie de leur faire un sommaire pour qu'elles puissent se projeter et c'est ce que je leur demande aussi de faire lors de leurs oraux parce qu'il y a des personnes qui sont visuelles et d'autres auditives, donc vous projeter, on explique et comme ça on peut se projeter dans la journée et ce que l'on va faire. »
- *C'est toujours ta façon de procéder de faire intervenir les élèves dans le choix des décisions ?* « En général, j'essaie de les faire participer, ou du moins de prendre en considération leurs besoins, leurs retours. » *Tu le fais dans un but spécifique ?* « En fait, je me rends compte que pour moi il y a une réalité, qui est la mienne, et que la leur est parfois différente. Donc, j'essaie de prendre un peu des 2 et de créer un champ commun en fait. » *Est-ce que l'on peut dire ici qu'il s'agit d'un temps de régulation de ton activité ?* « Je n'ai jamais un plan de cours très strict parce que je laisse la place à ce qui peut se passer. »
- *Est-ce que tu as un scénario pédagogique ?* « Je devrais mais je non n'en ai pas ! »
- *Qu'est ce qui t'amène autant à utiliser la méthode interrogative ?* « J'utilise le questionnement de façon inopinée ». *Qu'est-ce que tu viens chercher ?* « La compréhension, pour être sûre que les termes leur parlent, pour ne pas aller trop loin dans un sujet qu'elles n'auraient pas compris, et du coup y'a plus d'écoute...qu'elles se posent la question si elles ont, elles, intégrer l'information. » *Et si elles ne l'ont pas intégré ?* « Et bien je reste dessus, je les interroge, je prends des exemples en faisant appel à mon expérience mais aussi à leurs expériences, à ce qu'elles ont vécu sur le terrain, pour qu'elles puissent faire des liens avec leur propres expériences.
- *Dans quel objectif tu as cette démarche de les féliciter à chaque bonne réponse ?* « Ce n'était pas vraiment conscient pour le coup. Je trouve que je dis plein de fois bravo, c'est un peu abusé là. Je n'ai pas d'intention particulière, c'est automatique en fait ! » *Pour moi, ça les valorise et elles continuent de participer activement.* « Ça permet d'avoir leur adhésion... ».
- « Ah oui, là je leur explique pourquoi j'ai fait des photos ». *Pourquoi tu as fait ça ?* « Je leur explique que c'était pour simplifier, pour les aider à retenir le principe ».
- *Pourquoi tu écris systématiquement en live les réponses des élèves ?* « Pour valider ce qu'elles me disent. En général, je note toutes les réponses qu'elles me disent, je modifie certains termes

s'ils ne sont pas adéquats. Moi, j'ai la correction sous les yeux donc j'adapte en fonction et c'est surtout pour que visuellement elles puissent aussi ancrer ce que l'on est en train de dire et qu'elles puissent s'en resservir plus tard. »

- « Là, je suis obligée de reposer la question autrement pour qu'elles saisissent. Vu que je n'entends pas de réponse, il faut que je reformule. Moi, j'ai une réponse mais j'envie de les amener seules à trouver la réponse en fait. Je n'ai pas envie de la donner à leur place. »
- *Est-ce que c'est systématique pour toi de venir rechercher l'attention des élèves en faisant des points d'avancement sur le programme annoncé en début de cours.* « En fait, j'ai l'impression que je le fais assez automatiquement. Là, c'est moi qui me suis rendu compte que l'on était en retard et que là il n'y avait plus vraiment d'échanges. Je me demande comment je vais avoir de nouveau de l'adhésion. Je vais me lever déjà et surtout je vais relever la tête parce que je suis tellement dans la prise de note que je les écoute mais je ne les vois plus.

■ ANNEXE 4 – Répertoire des gestes professionnels selon le schéma de D. BUCHETON

Les gestes professionnels (Dominique BUCHETON)

- 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 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. 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.

(Plus d'infos sur www.lirdef.fr)

Un répertoire de gestes professionnels classés selon le schéma de D. Bucheton.

