

Apprendre à enseigner Un défi pour l'enseignement et la recherche

Daniela Maccario

Professeure associée de didactique générale

Université de Turin

Département de philosophie et sciences de l'éducation

Résumé : L'article présente le parcours et quelques résultats relatifs à un dispositif innovant de formation des futurs enseignants de l'école primaire dans le domaine de la gestion de la classe, incluant la gestion, vidéo-documentation et vidéo-analyse d'une leçon en situation naturelle. L'analyse des schémas d'interaction récurrents énoncés par les étudiants dans des fiches d'auto-analyse laisse supposer que le dispositif formatif adopté peut favoriser l'appropriation phénoménologique et opérationnelle de schémas d'interaction didactique potentiellement inclusifs; néanmoins, une analyse externe des vidéos montre qu'il y a des zones diffuses d'exigence formative à surveiller qui méritent un approfondissement ultérieur et une base plus large de connaissances empirique.

Mots-clés : Compétences pédagogiques - Formation initiale des enseignants - Gestion de la classe - Médiation didactique - Vidéo-formation et recherche.

Learning to Teach. A Challenge for Teaching and Research

Summary: The article presents the course and some results of an innovative training system for future primary school teachers in the field of classroom management which included the management, video-documentation and video-analysis of a lesson in a natural setting. The analysis of the recurring patterns of interaction expressed by the students on their self-assessment forms suggests that the training system adopted might be conducive to the phenomenological and operational interpretation of potentially inclusive models of educational interaction; however, external analysis of the videos shows that there are widespread areas of educational requirements to be monitored that deserve further investigation and a broader empirical knowledge base.

Keywords: Classroom management - Educational mediation - Initial teacher training - Teaching skills - Video-training and research.

Sur le plan pédagogique et didactique, la notion d'inclusion rappelle le principe de la diversité de la condition humaine et la nécessité de changer les pratiques d'enseignement/apprentissage lorsqu'elles ne tiennent pas compte de cette dimension (Davigo, 2017). Si l'inclusion se joue à partir de leviers situés à différents niveaux interconnectés, allant d'attitudes diffuses dans les contextes d'intervention (entre les familles et les élèves eux-mêmes), à l'organisation de l'école (Booth, Ainscow, 2014), la gestion concrète du travail en classe semble représenter une dimension cruciale sur laquelle investir des efforts spécifiques de recherche et de formation (EASNIE, 2012; Calvani, 2018). Le défi auquel sont confrontés les enseignants professionnels et les chercheurs dans le domaine pédagogique et didactique qui se proposent de soutenir leur travail est celui de comprendre *comment* il est possible de gérer des milieux éducatifs à haut niveau d'hétérogénéité sans que cela implique un nivellement injustifié, c'est-à-dire en permettant à tous les élèves, indépendamment de leurs conditions de départ, de progresser au maximum de leurs possibilités.

À partir de ces hypothèses, l'article présente le contenu, les enjeux épistémologiques et quelques résultats relatifs à un dispositif de formation des futurs enseignants de l'école primaire dans le domaine de la gestion de la classe, appelé laboratoire *Aider à apprendre*, faisant partie intégrante de l'enseignement de *Didactique générale II- Gestion de la classe* dans le cadre du cours de Licence en sciences de l'enseignement primaire de l'université de Turin. Il s'agit d'une expérience entamée au cours de l'année académique 2019-2020, suspendue pendant la période de pandémie et actuellement en phase de relance. Deux objectifs sont à la base du projet : 1. Explorer, dans un contexte spécifique, des modes innovants d'enseignement universitaire pour promouvoir chez les futurs enseignants de l'école primaire des compétences dans la gestion de la classe, selon des approches inclusives ; 2. acquérir des connaissances sur les compétences pédagogiques des étudiants issus du cursus en sciences de l'enseignement primaire de Turin afin d'orienter le développement de dispositifs didactiques fonctionnels pour promouvoir une formation toujours plus adaptée aux besoins socio-éducatifs émergents.

Cadre théorique et épistémologique

La réalisation d'un parcours de formation des futurs enseignants capable de contribuer au développement de compétences pédagogiques et didactiques dans la gestion de la classe selon des modalités inclusives implique, à notre avis, l'exigence de cadres théorico-conceptuels et opérationnels compréhensifs et cohérents, répondant à la complexité des plans de décision et d'intervention qui sont constitutifs de la responsabilité professionnelle des enseignants. Par rapport à cette exigence, nous avons ancré le développement du dispositif didactique en question dans un cadre interprétatif reposant sur la lecture critique de volets de recherche qui ont semblé adéquats dans la mesure où ils se sont développés autour du problème de la définition des contenus opérationnels des professionnalités éducatives et de l'action didactique. Il s'agit, schématiquement, des théories de l'intervention éducative et de la médiation didactique (Lenoir, 2017; Damiano, 2013), de l'approche théorique de l'« *analyse de l'activité* » Barbier, Durand, 2017), de certains apports de la didactique professionnelle (Pastré, 2017).

À partir de la méthodologie générale obtenue par cette voie, nous avons pris en compte certains apports fondamentaux de la littérature nationale et internationale sur les thèmes du *classroom management*, de la différenciation didactique, de la didactique inclusive, des implications didactiques et opérationnelles de la *competency based education* (paradigme considéré comme électif dans les politiques de formation italiennes et européennes), pour présenter aux étudiantes et aux étudiants trois axes de travail entrelacés qui semblent stratégiques pour une gestion inclusive de la classe. Comme précisé plus en détail ci-dessous (paragraphe 3), il s'agit de certaines logiques sous-jacentes au processus de définition et de traduction pratique de l'intentionnalité éducative ; de lignes directrices pour la mise en place des dispositifs de formation, avec une attention particulière aux situations didactiques, aux tâches et aux consignes de travail ; de principes qualifiant la gestion de l'interaction éducative à l'appui des processus de construction de l'apprentissage en classe.

Ces références théoriques et conceptuelles ont été sélectionnées et proposées aux étudiantes et aux étudiants comme des ressources interprétatives pour reconnaître les « *traits d'inclusivité* » dans des contextes de classe naturels et pour les soutenir dans la construction de représentations relatives à des heuristiques justifiables et accréditées dans la conduite d'interventions efficaces pour *aider les élèves à apprendre*. Cela pour tenir compte de certaines difficultés qui semblent parfois affecter la qualité de la préparation des futurs enseignants offerte par les enseignements universitaires dans le domaine pédagogique et didactique. Dans le cadre du problème récurrent de la distance entre la théorie et la pratique dans l'éducation, on peut inscrire l'incertitude et la polysémie des notions et des termes à utiliser lorsque le discours porte sur l'activité opérationnelle en classe, face à la possibilité concrète de mélange avec le langage commun, propre aux expériences éducatives informelles ; on constate des difficultés liées à des formes de glissement linguistique vers des clés de lecture sans lien direct avec la responsabilité professionnelle des enseignants, qui peuvent ouvrir le chemin à des visions partielles – « psychologisées », « réhabilitatrices », etc. – dans l'identification des possibilités d'intervention par rapport à la « diversité » en classe. D'autres aspects critiques peuvent être liés à des processus de polarisation unilatérale sur les problèmes spécifiques de la transposition didactique des disciplines d'étude à l'école, lorsqu'on laisse en arrière-plan les expériences, les valeurs liées à la dynamique de l'interaction humaine professionnellement définie dans les contextes éducatifs. Il faut également être attentif aux difficultés générées par une focalisation sur le curriculum formalisé au détriment du curriculum agi et réalisé, qui ramène aux risques liés à une vision de l'enseignement comme objet d'étude et d'exercice professionnel, empreint de séparation entre pensées et conduites, reconstruction en quelque sorte symbolisée et réalité factuelle.

À partir de ce contexte problématique, le cours s'est proposé d'offrir une base de connaissances qui pourrait être considérée comme accréditée et suffisamment cohérente par rapport au déroulement des processus abductifs sous-jacents à la formulation d'hypothèses sur *comment* mener des activités en classe pour favoriser l'apprentissage des élèves. Un aspect cognitif crucial dans l'acquisition de compétences de gestion de l'enseignement a été reconnu dans les processus de « *modélisation* » (Van der Maren, 2014) et de « *schématisation* » (Vergnaud,

2011 ; Le Boterf, 2013). Nous utilisons la notion de *modèle* pour désigner une représentation mentale générale et schématique d'une situation qui permet à l'acteur d'imaginer un certain nombre de variantes, de manière à soutenir les processus de simulation nécessaires à l'action par analogie. Il est donc question de l'acquisition de compétences initiales dans l'enseignement en termes de construction progressive de modèles didactiques (Laurillard, 2012), dont le développement peut être favorisé par la référence aux principes généraux capables d'y donner forme à travers des processus d'objectivation discursive.

Contenus

À partir du cadre indiqué ci-dessus, nous présentons les principaux contenus abordés, avec certaines implications possibles de modélisation en termes de principes opérationnels et de pistes pour l'opérationnalisation des pratiques de gestion de la classe dans une optique inclusive.

En ce qui concerne la définition de l'intentionnalité éducative, on a mis en valeur des leviers théorico-conceptuels qui convergent sur l'idée qu'il s'agit, pour l'enseignant, de se donner les moyens d'avoir une « *expérience de l'expérience de l'apprenant* » et de développer des compétences spécifiques « *entropathiques* » (Bertolini, Caronia, 2005) pour comprendre « *comment l'autre pense et agit* », de manière à développer des parcours éducatifs adéquatement ancrés aux dynamiques de connaissance et d'apprentissage en cours (Pellerey, 2015). Des clés d'orientation pour les choix opérationnels en classe peuvent être des notions telles que l'« *expérience scolaire* » de l'apprenant, qui renvoie à l'utilité de saisir les rôles que l'élève tend à s'attribuer par rapport à la dynamique de la classe et qui conditionnent son comportement ; considérer l'influence des expériences des élèves sur le plan de la satisfaction des besoins inhérents à l'appartenance à la classe (se sentir membre d'un groupe, pouvoir apporter sa contribution significative au travail collectif, se sentir capable de faire face aux demandes communes, etc.) (Charles, 2013) ; connaître le profil d'apprentissage individuel des élèves, relatif aux préférences dans la manière de comprendre, d'assimiler, d'explorer ou d'exprimer ce qui a été acquis ; observer la *readiness* ou la proximité des élèves des apprentissages à atteindre, à appréhender dans une optique dynamique et évolutive (Tomlinson, et Imbeau, 2010 ; Tomlinson, 2014, 2017) – par exemple, en considérant le degré de structuration cognitive (Calvani, 2018), de durabilité et de significativité des apprentissages par rapport aux profils formatifs de référence (Wiggins, McTicghe, 2013), de transférabilité par rapport à des tâches relativement diversifiées (Maccario, 2012).

En ce qui concerne la notion de dispositif didactique (Damiano, 2013 ; Lenoir, 2017,), qui renvoie aux facteurs possibles d'une didactique inclusive sur le plan de l'organisation de l'école (Calvani, 2018 ; Castoldi, 2020), de l'espace de classe et des modalités de travail (par exemple, milieu et routines de classe, rythmes de travail, définition des règles de conduite) (Tomlinson, 2014, 2017), on a exploré certains moyens pour les enseignants de réaliser la combinaison dynamique des éléments contextuels dans l'aménagement des situations didactiques (Brousseau, 2012), avec les tâches ou les consignes de travail prévues dans le but de réaliser

un « *programme de qualité* » (Tomlinson, 2014), destiné à favoriser des formes d'apprentissage « *authentique* » – non mécanique et reproductif – pour tous les élèves. Cela implique la construction de consignes de travail correspondant à des apprentissages significatifs et profonds, selon des modalités susceptibles de réguler la charge cognitive à laquelle sont confrontés les élèves.

Il est possible d'agir sur le degré de structuration des consignes ; sur la nature plus ou moins ouverte des problèmes à aborder ; sur la variation du degré de complexité dans la combinaison de connaissances et de compétences à activer ; il est possible de moduler la présentation éventuelle de différentes perspectives interprétatives (disciplinaire, pluridisciplinaire, ...). Il peut s'agir de décomposer les demandes, de les mettre en séquence (Calvani, 2018), en stades aptes à réaliser une gradualité d'apprentissages progressivement plus complexes, d'admettre une différenciation des rythmes d'activité (Tomlinson, 2017) ; on peut prévoir une élaboration plus ou moins personnalisée des contenus, un niveau différent de concrétisation ou d'abstraction, avec l'intégration de langages actifs (basés sur l'action), analogiques (se référant à toutes les formes de simulation et de *mise en scène*, même à travers le jeu), iconiques (impliquant l'utilisation et la production d'images, du dessin aux illustrations, jusqu'aux images vidéo et multimédia), symboliques (se référant au langage verbal ou aux formalismes disciplinaires) (Damiano, 2013). Les modèles de référence peuvent être les approches qui suggèrent de « *stratifier* » les consignes Nunley (2002) des tâches fondamentales, pour acquérir des bases cognitives fondamentales, à des étapes qui demandent davantage d'élaboration et d'applicabilité, à des tâches plus complexes et plus proches de la réalité), ou d'alterner, « *en spirale* », des tâches selon la logique « *complexe-simple-complexe* » ; de composer enseignement direct et indirect (à travers des activités de groupe, apprentissage mutuel, etc.) avec une combinaison de choix méthodologiques (Maccario, 2012).

Le plan de l'interaction éducative a été abordé en problématisant l'exigence de promouvoir une articulation productive entre registre pragmatique et registre épistémique (Pastré, 2007 ; Numa-Bocage, 2007), en recherchant la combinaison de ces deux lignes d'intervention fondamentales (Buisse, 2009). Une piste de travail concerne les interactions à caractère tutoriel, dans lesquelles la communication entre l'enseignant et l'élève procède du besoin de ce dernier de trouver des formes de soutien dans la prise en charge de la tâche : ces interactions peuvent être conseillées dans des actions de soutien à la compréhension de la consigne de travail, à la classification du but à poursuivre, à la sélection des informations utiles, à la régulation cognitive et métacognitive de son agir et de sa pensée, etc. Une autre action de soutien à l'apprentissage peut être menée en vue de faciliter l'appropriation des formes de savoir – « *visions du monde* » que l'on entend véhiculer à travers la proposition d'activités didactiques, avec la spécificité des processus mentaux et logiques impliqués : il s'agit de mettre en œuvre des formes d'observation des processus de construction de la connaissance en cours et de diagnostic du potentiel d'apprentissage par rapport à ces processus ; de réaliser des formes de *scaffolding* basées sur l'attribution à l'élève du « *pouvoir* » de s'approprier les objets du savoir (Pastré, 2017), en s'appuyant sur la modulation du langage verbal et non verbal (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016), en modélisant des formes de pensée, de raisonnement,

d'action, d'adhésion émotionnelle, etc., dans un cadre dialogique visant à cultiver la curiosité épistémique (Damiano, 2013) et le plaisir qui dérive de l'expérience de sa satisfaction, à communiquer des messages d'encouragement, de reconnaissance et de confirmation personnelle par rapport aux occasions proposées par l'école (Pellerey, 2015; Mortari, 2022).

Quant aux objectifs de formation poursuivis par l'enseignement, dont les principes ont été décrits ci-dessus, ils résident dans l'identification par les étudiantes et les étudiants de lignes directrices théoriques, conceptuelles et opérationnelles de soutien aux processus d'opérationnalisation par rapport aux pistes possibles d'intervention en classe. Le tableau suivant (figure 1) propose une synthèse de quelques lignes directrices possibles pour la réalisation d'interventions éducatives inclusives tirées de la littérature traitée, avec des suggestions pour l'opérationnalisation en classe.

Figure 1 : Lignes directrices pour une gestion inclusive de la classe et suggestions pour l'opérationnalisation en classe

N°	Lignes directrices pour une gestion inclusive de la classe	Suggestions pour l'opérationnalisation en classe
1.	Observer et essayer de comprendre les visions, les états émotionnels, les attitudes, les processus mentaux, les acquisitions de l'élève liées à l'expérience en classe	<i>Recueillir des informations à partir de plusieurs sources et à plusieurs moments sur les expériences, les intérêts et les valeurs liés à l'école ; sur la vision de soi, sur l'état émotionnel et affectif par rapport aux tâches scolaires ; sur les façons de raisonner typiques et récursives dans les différents contextes disciplinaires d'apprentissage ; sur les conditions préalables fonctionnelles aux apprentissages à acquérir.</i>
2.	Soutenir l'organisation du travail	<i>Aider l'élève à contrôler le matériel, le poste de travail, à faire des prévisions sur l'utilisation du temps, à planifier les activités.</i>
3.	Soutenir l'analyse des consignes	<i>Aider l'élève à reconnaître « ce que nous devons faire » et « pourquoi », selon quels standards.</i>
4.	Soutenir la prise en charge des consignes	<i>Encourager, soutenir, guider le démarrage du travail et sa verbalisation ; établir et moduler un rythme partagé d'activités ; définir conjointement des moyens et des délais pour rendre compte de la façon dont on procède et avec quels résultats (« qu'est-ce que je suis en train d'apprendre ? »).</i>
5.	Modéliser	<i>Montrer « comment on peut faire », par la réflexion à haute voix.</i>
6.	Gérer la décomposition de la tâche et sa séquentialisation	<i>Articuler les livraisons en tâches plus simples, en fonction des apprentissages déjà acquis et du potentiel de réponse de l'élève.</i>

N°	Lignes directrices pour une gestion inclusive de la classe	Suggestions pour l'opérationnalisation en classe
7.	Utiliser une multiplicité de langages pour solliciter l'utilisation de différents canaux de communication	<i>Proposer des expériences corporelles, sensorielles, verbales pour soutenir la représentation des objets cognitifs; moduler l'immersivité-distance de la réalité et de l'expérience, y compris à travers l'utilisation des technologies.</i>
8.	Gérer le flux média	<i>« Ré-médiatiser » à l'expérience : soutenir et contrôler la mentalisation et la formalisation progressive des objets de connaissance (de-à l'expérience ; de-à la réalité).</i>
9.	Stimuler des processus de conceptualisation et de raisonnement	<i>Proposer et demander des exemples - de-à l'expérience ; proposer et solliciter des questions et des hypothèses de réponse ; solliciter des formes de déduction, d'induction, de formulation d'hypothèses.</i>
10.	Soutenir le transfert	<i>Faire recontextualiser les apprentissages par rapport à des tâches d'abord similaires et peu à peu plus différenciées.</i>
11.	Favoriser la confrontation critique et la co-construction de connaissances	<i>Utiliser des méthodologies qui prévoient des formes de confrontation dialogique et de raisonnement en couple et/ou en groupe.</i>
12.	Offrir des retours d'évaluation dans une optique de formation	<i>Donner des informations capables de faire comprendre immédiatement à un élève le pas en avant qu'il peut faire pour se rapprocher de l'objectif, comment il peut orienter son travail ; offrir des ressources supplémentaires pour apprendre.</i>
13.	Soutenir la métacognition et l'autorégulation	<i>Rendre l'élève conscient de ses processus mentaux.</i>
14.	Co-construire des stratégies d'étude	<i>Définir-redéfinir et faire reconnaître des schémas de travail fonctionnels à l'étude et à l'apprentissage.</i>
15.	Créer un climat de curiosité et de défi	<i>Poser des problèmes, ne pas stigmatiser les erreurs.</i>
16.	Soutenir la motivation	<i>Souligner les progrès, encourager, soutenir l'attribution causale fonctionnelle à l'apprentissage (liée à des facteurs contrôlables tels que l'attention en classe, l'engagement,...).</i>

N°	Lignes directrices pour une gestion inclusive de la classe	Suggestions pour l'opérationnalisation en classe
17.	Gérer le renforcement pour contrer le comportement inadapté à l'apprentissage	Représentez les avantages du « travail bien fait » en termes appréciables par l'élève. Établir des formes de « contrat » pour aider à l'autorégulation du comportement dans une optique fonctionnelle à l'apprentissage.
18.	Contenir le comportement	Représenter d'éventuelles formes de sanction en termes de « conséquences logiques » d'un comportement inapproprié.
19.	Témoigner soin et sollicitude	Partager et relancer de manière proactive et confirmative pour l'élève les expériences liées aux devoirs scolaires et à l'« attitude en classe ».
20.	Reconnaître l'élève	Consacrer des espaces dialogiques pour partager les expériences, même extrascolaires, ressenties comme significatives de la part de l'élève (« ce qui est important pour moi »).
21.	Créer un climat agréable	<i>Communiquer l'humour, le désenchantement, la relativisation constructive par rapport aux performances scolaires.</i>

Objectifs d'apprentissage, stratégie didactique, résultats principaux

L'enseignement de *Classroom management* s'adresse aux étudiants de la cinquième et dernière année du cours de maîtrise en sciences de l'enseignement primaire et est divisé en 4 crédits de formation universitaires CFU, soit 28 heures de cours, et 1 CFU, correspondant à 16 heures d'activité de laboratoire. Les objectifs de formation concernent l'acquisition critique de clés de lecture pédagogique et didactique utiles pour analyser et reconstruire des modèles de gestion de la classe en situation et pour développer des hypothèses opérationnelles sur les éléments constitutifs d'un schéma personnel de gestion de la classe scientifiquement fondé. L'analyse de l'expérience et certains résultats de la première édition du laboratoire *Aider à apprendre* (2019-2020) ont été considérés comme fonctionnels pour évaluer les possibilités de développement dans la perspective de la recherche visant à mettre au point des dispositifs (Philippakos, Howell, Pellegrino, 2021) pour rendre la formation initiale des enseignants plus adaptée aux attentes sociales. Les activités de laboratoire ont été développées autour de trois objectifs formatifs spécifiques: 1. reconnaître les schémas d'interaction didactique en situation naturelle selon leur inclusion potentielle (par rapport aux cadres théoriques donnés); 2. identifier ses besoins formatifs dans la gestion inclusive et personnalisée de l'interaction didactique en vue de l'entrée en fonctions; 3. développer des schémas de gestion de

l'interaction didactique de manière inclusive et personnalisée en vue de l'entrée en fonctions. En référence à un contexte scolaire jugé adéquat (adhésion volontaire au projet de l'école¹ et de l'enseignant de classe²), la structure didactique du laboratoire a prévu trois moments : a. gestion et vidéo-documentation d'une leçon agréée avec l'enseignant de classe ; b. vidéo-documentation d'une leçon *expérimentée* menée par l'enseignant de classe, en tant que témoin de *bonnes pratiques* ; c. vidéo-analyse (sur la base du cadre théorique de référence, et, à partir de la comparaison avec la *conduite expérimentée* (Calvani, Menichetti, Moricca, 2014)).

L'activité didactique s'est déroulée à partir de la consigne indiquée dans la figure 2.

Figure 2 : Cours de maîtrise en sciences de l'enseignement primaire
Université de Turin - Enseignement de *Classroom management*
Laboratoire *Aider à apprendre*. Consignes de travail.

1. Essayez de conduire une intervention dans la classe pour aider un ou plusieurs élèves à faire leur travail³, tenant compte des critères traités pendant le cours et approfondis pendant le laboratoire ; vidéo-documentez (à l'aide d'un camarade ou de l'enseignant de classe) un segment représentatif de votre activité (durée indicative de la vidéo : 15 minutes).
2. Tenant compte, idéalement, des mêmes critères, documentant, si possible aussi au moyen de séquences vidéo, un segment représentatif de l'activité de l'enseignant de classe engagé à soutenir les élèves dans leur apprentissage.
3. Revoyez la séquence filmée de votre intervention et indiquez les schémas de travail que vous avez reconnus dans votre manière d'enseigner (modes d'interaction récurrents), même comparée à celle de l'enseignant de classe. Expliquez ce que vous pensez devoir encore apprendre à faire pour aider les élèves à apprendre.

Le parcours de laboratoire a comporté des sessions d'approfondissement de la méthodologie théorique et opérationnelle présentée lors des cours et des activités préparatoires à la réalisation et à l'analyse des vidéos des interventions en classe (vidéo-entraînements⁴), ainsi qu'une session de travail de soutien à l'analyse par chaque stagiaire de son activité à l'école⁵. L'activité expérimentale de laboratoire a concerné 25 couples volontaires étudiant-enseignant de classe et a permis de réaliser une base de données constituée de 25 vidéos de leçons réalisées par les stagiaires, de 8 vidéos de leçons réalisées par les enseignants de classe et de 25 fiches d'auto-analyse relatives au troisième point de la consigne opérationnelle du laboratoire (Figure 2).

Dans le but d'effectuer une première évaluation de l'impact formatif, une analyse de contenu (*coding for patterns*; Saldaña, 2016) des 25 fiches d'auto-analyse

1. Écoles accréditées comme lieux de stage par l'*Ufficio Scolastico Regionale* (Bureau régional de l'éducation) du Piémont et par le cursus universitaire en sciences de l'enseignement primaire de Turin.

2. Enseignants de classe tuteurs accrédités des stagiaires.

3. Éléves identifiés sur proposition de l'enseignant de classe, en relation avec les besoins d'apprentissage.

4. Vision et analyse guidée de vidéos de leçons réelles.

5. Analyse collective ou individuelle de l'intervention réalisée en classe en fonction de la compilation individuelle de la fiche d'auto-analyse (discussion animée par l'enseignant animateur du Laboratoire).

(Figure 2, consigne 3) produites par les étudiants du cours a été réalisée, ce qui a permis de recenser et de cataloguer les schémas d'intervention auto-détectés par les étudiants - et d'évaluer le bien-fondé et la justification théorique-scientifique des représentations sur l'inclusivité de l'action didactique de la part des étudiants du cours. De la même manière, des éléments récurrents par rapport à l'auto-analyse des besoins de formation ont été annotés. La figure 3 montre ce qui ressort de l'analyse des énoncés en catégories⁶.

Figure 3: Cours de maîtrise en sciences de l'enseignement primaire
 Université de Turin- Enseignement de *Classroom management*
 Laboratoire *Aider à apprendre*.
 Représentations des compétences pédagogiques des étudiants
 dans la gestion inclusive de la classe.

N°	Compétences
1.	Construire un milieu d'apprentissage.
2.	Essayer de connaître l'élève et son expérience, scolaire ou autre, dans une pluralité de moments et avec une pluralité d'outils.
3.	Décomposer les contenus pour que les élèves apprennent.
4.	Créer des consignes/activités diversifiées cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.
5.	Expliquer les objectifs.
6.	Accrocher les connaissances préalables et les expériences des élèves.
7.	Impliquer l'élève.
8.	Aider les élèves à raisonner, même de manière métacognitive.
9.	Donner des feedbacks sous forme de formation.
10.	Créer un climat de curiosité et de défi.
11.	Moduler le langage verbal et non verbal.
12.	Différencier le rythme de travail.
13.	Utiliser une pluralité de stratégies didactiques.
14.	Utiliser des langages visuels.
15.	Attendre la réponse, donner du temps.
16.	Gérer le temps, les espaces, les regroupements d'élèves.
17.	Lire les dynamiques de classe.
18.	Manifester le fait d'y être.

6. Effectuée selon des critères d'exhaustivité dans le traitement de l'ensemble du corpus disponible. Compte tenu du nombre de protocoles et en fonction des objectifs de l'analyse, toutes les catégories émergentes ont été valorisées.

N°	Compétences
19.	Créer/faire appel à des routines de comportement/contrat didactique/enseignement des règles.
20.	Limiter/orienter le comportement vers l'apprentissage.
21.	Enseigner le comportement adapté à l'apprentissage.
22.	Contrôler l'apprentissage.
23.	Faire la classe : créer des relations efficaces entre les élèves et avec l'enseignant.
24.	Développer les dimensions non cognitives de la personne.
25.	Revoir pour consolider et renforcer les conditions préalables
26.	Relancer des réponses inattendues
27.	Reprendre les interventions des élèves

Le tableau restitue, de manière générale, l'impact formatif du dispositif éducatif adopté en termes de développement d'autoreprésentations à propos de *didactique agie*. Il est possible d'indexer les catégories repérées à la traduction des principes théorico-opérationnels de la matrice théorique, ce qui laisserait supposer un impact du Laboratoire sur le développement d'une vision professionnelle concernant les leviers possibles de gestion de la classe selon des modalités inclusives. Dans ce cadre, on peut également noter des renvois limités à des critères de qualité relatifs à l'approfondissement de la consigne de travail avec les élèves, au soutien apporté par l'enseignant à la façon de l'aborder, de même qu'à l'utilisation de langages différenciés - médiateurs didactiques en fonction de l'expérience des étudiants. On observe également de possibles *contaminations* avec les pratiques expertes observées, notamment en ce qui concerne la consolidation des conditions préalables et l'utilisation des stratégies discursives (Figure 3 : 25, 26, 27). L'analyse des énoncés relatifs à l'auto-perception des besoins formatifs fait ressortir l'exigence perçue de moduler plus efficacement les stratégies et les activités didactiques, d'améliorer la gestion de la dynamique entre le langage verbal et non verbal, d'apprendre à traiter les comportements inadaptés à l'apprentissage et de réussir à impliquer davantage les élèves. Une comparaison exploratoire (Goldman, Pea, 2007) avec ce qui ressort du corpus des vidéos-élève confirme la vision des étudiants du cours sur les possibilités de développement de leurs compétences pédagogiques en ce qui concerne l'utilisation de plusieurs langages en complément du langage verbal et sur des stratégies pour connaître et comprendre les processus d'appropriation des élèves, elle fait ainsi apparaître l'intérêt des actions formatives ponctuelles d'accompagnement dans les processus de traduction pratique des leviers théoriques étudiés.

Conclusion

En ce qui concerne les objectifs du projet, l'analyse de l'expérience mise en œuvre permet de déduire quelques éléments d'orientation. Un premier aspect, de fond,

concerne le problème de l'exhaustivité et de la cohérence relatives aux cadres théoriques de référence, par rapport à un objet complexe de définition conceptuelle et opérationnelle difficile, telle que la conduite de la classe en termes inclusifs (leviers d'action didactique et éducative scientifiquement admissibles comme inclusifs; fiabilité cognitive des concepts de schéma et modèle didactique...). Le dispositif formatif réalisé valorise, dans cette perspective, une transposition didactique des savoirs scientifiques qui voudrait être *practice-based*; l'intégration entre cours et activités de laboratoire; la proposition de *tâches complexes-situations-problèmes* dans des milieux authentiques; l'échange entre pairs-simulation de communautés de pratiques professionnelles; la documentation basée sur vidéo de l'activité. Ces aspects du cours semblent avoir un impact sur les représentations discursives relatives à la *didactique agie* quant à son potentiel d'inclusion, avec une attention aux points forts et aux zones à consolider. Cependant, nous notons que si l'on veut évaluer la relance ou la révision en termes méthodologiques de dispositifs formatifs tels que celui adopté par rapport aux problématiques en question, il est essentiel d'investir des efforts plus systématiques et ponctuels en matière de didactique agie – et de son impact – (par exemple, au niveau de la reconstruction des processus en classe, y compris par vidéo-documentation, et de ses modalités d'analyse).

Références

- Barbier, J.-M., Durand, M. (2017). *Encyclopedie d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Bertolini, P., Caronia, L. (2006). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e line di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brousseau, G. (2012). Des dispositifs Piagétien... aux situations. *Éducation et didactique*, 6(2), 103-129.
- Buysse, A. J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: Une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-601.
- Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Menichetti, L. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo di nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 69-84.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Charles, C. (2013). *Building Classroom Discipline*. Edinburgh Gate Harlow: Pearson.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Davigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione Guida all'Index*. Roma: Carocci.

- European agency for special needs and inclusive education - Easnie. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers*. Disponible sur : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Goldman, R., Pea, R. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. London: Routledge.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France : Eyrolles.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York, N Y: Routledge.
- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique*. Coursus Universitaire. St. Lambert : QC.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino : SEI.
- MC Thighe, J., Wiggins, G. (2013). *Essential questions. Opening Doors to Students Understanding*. Alexandria VA: ASCD.
- Mortari, L. (2022). *La pratica dell'aver cura*, Milano-Torino : Pearson.
- Nunley Kathie, F. (2002). *Layered Curriculum: The workbook*. Kearney, NE: Morris Publishing.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pellerey, M. (2015). Quali elementi caratterizzano una competenza in ambito educativo ? *Pedagogia e Vita*, 73, 56-65.
- Philippakos, Z., Howell, E., Pellegrino, A. (2021). *Design-Based Research in Education. Theory and Applications*. New York: Guilford.
- Sandaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Imbeau, M. (2010). *Managing differentiated classroom. An integration of theory and practice*. Alexandria VA: ASCD.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualization. In J.-M. Barbier, *Savoir théoriques et savoir d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Recherches en Éducation*, 4(13), 291-303.

