

ANALYSE EN TACHE

MARDI 4 DECEMBRE 2018
Cité scolaire J Moulin

PLAN DE FORMATION

Sensibilisation

- Présentation (2h)
- Octobre 2018

Situation
laboratoire

- Analyse en tâches (9h-17h)
- Décembre 2018

Captation
d'images

- Films de situations d'apprentissage
- Janvier-Février-Mars 2019

Analyse
corpus vidéo

- Analyse et conception (9h-16h)
- Février- Mars 2019

PLAN DE FORMATION

Captation
images

- Films expérimentations + accompagnement
- Mars -Avril- 2019

Retour
d'expérimentation

- Analyse et évolutions (9h-12h)
- Mai 2019

Captation
images

- Films expérimentations + accompagnement
- Mai -Juin2019

Bilans et
perspectives

- Bilans et perspectives
- Juin /Juillet 2019

PROGRAMME DE LA JOURNEE



- **9h-10h : INTRODUCTION**
 - Retour sur la présentation Apprenance
 - Présentation de la situation laboratoire
- **10h00-11h00 : SITUATION LABORATOIRE «ANALYSE EN TÂCHE » : COLLEGE (5^{ème} SPC)**
SALLES: accueil Mme Crozes B213 /6 Salles section ski / 5C 28 élèves
- **11h00-12h00 : SITUATION LABORATOIRE « ANALYSE EN TÂCHE » : LYCEE (2^{nde} MATHS)**
SALLES: accueil Mr ARBUS B205 /6 Salles section ski / 2^{nde} 8 33 élèves
- **13h00-13h45 : DÉBRIEFING PAR GROUPE**
- **13h45-15h00 : MUTUALISATION ET PROBLEMATISATION**
 - Analyse des bilans par groupe
- **15h00-16h00 : APPORTS THEORICO - PRATIQUES**

OBJECTIFS DE LA FORMATION


- Décentrer son regard de l'enseignant vers les élèves (du « comment j'enseigne » à « qu'est ce que les élèves apprennent/retiennent »)
- Permettre aux élèves de passer du "faire" au "comprendre/apprendre"
- Intégrer le travail collaboratif comme inhérent à la transformation des pratiques et à la réussite des élèves
 - PROBLEMATISER POUR EXPERIMENTER EN CLASSE

ANALYSE EN TACHE - COLLEGE

SYNOPSIS DE LA SEANCE 5^{ÈME} SPC DOC 3


5^e - chimie - chapitre 3 les changements d'état

Doc3 : la cuisson des pâtes en altitude... ⌚ 30 minutes



Je suis Kilian Jornet, sportif de haut niveau. Lorsque j'ai un petit creux en montagne, je mange des pâtes ! Mais en altitude, la cuisson est étrange... Sur le paquet, c'est noté 8 minutes de cuisson, alors qu'à 3000 m d'altitude, il m'a fallu 20 minutes de cuisson. Pourquoi ?

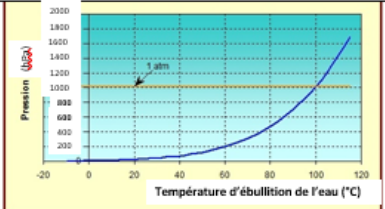
Doc 1 : qu'est-ce qu'un baromètre ?
Un baromètre mesure la pression atmosphérique : c'est-à-dire la pression exercée par l'air de l'atmosphère. L'unité est l'hectopascal (hPa). La pression dépend de l'altitude. Le baromètre est aussi utilisé pour prévoir la météo.



Doc 2 : Pression mesurées par le baromètre à différentes altitudes

| Altitude en (m) | 0 | 1000 | 2000 | 3000 | 4000 | 5000 | 8000 |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Pression en (hPa) | 1013 | 899 | 795 | 700 | 616 | 540 | 356 |

Doc 3 : lien entre la température d'ébullition de l'eau et la pression



Je suis au TOP si...

- j'ai repéré les grandeurs impliquées dans la cuisson ratée des pâtes.
- j'ai expliqué la mauvaise cuisson en utilisant les valeurs de température et de pression

Compétences évaluées

| | Très bonne maîtrise | Maîtrise satisfaisante | Maîtrise fragile | Maîtrise insuffisante |
|-------------------|---------------------|------------------------|------------------|-----------------------|
| Argumenter | | | | |
| S'exprimer | | | | |


Je suis au TOP si...

- j'ai repéré les grandeurs impliquées dans la cuisson ratée des pâtes.
- j'ai expliqué la mauvaise cuisson en utilisant les valeurs de température et de pression

Compétences évaluées

| | Très bonne maîtrise | Maîtrise satisfaisante | Maîtrise fragile | Maîtrise insuffisante |
|-------------------|---------------------|------------------------|------------------|-----------------------|
| Argumenter | | | | |
| S'exprimer | | | | |

Remarque : En 1687, Denis Papin a inventé la cocotte minute : elle permet de faire cuire les aliments plus rapidement. En effet, la pression à l'intérieur est si grande (1800 hPa) que l'eau bout à une température de 120°C. Le temps de cuisson est réduit, car la température de cuisson sera plus élevée.



5^e - chimie - chapitre 3 les changements d'état

Doc3 : la cuisson des pâtes en altitude... ⌚ 30 minutes

Compétences évaluées :
DI.3 S'exprimer – utiliser le bon vocabulaire scientifique
DIV. Argumenter Raisonner – je sélectionne les informations utiles dans les documents

Je suis au TOP si...

- j'ai repéré les grandeurs impliquées dans la cuisson ratée des pâtes.
- j'ai expliqué la mauvaise cuisson en utilisant les valeurs de température et de pression

Compétences évaluées

| | Très bonne maîtrise | Maîtrise satisfaisante | Maîtrise fragile | Maîtrise insuffisante |
|-------------------|---------------------|------------------------|------------------|-----------------------|
| Argumenter | | | | |
| S'exprimer | | | | |

Je suis au TOP si...

- j'ai repéré les grandeurs impliquées dans la cuisson ratée des pâtes.
- j'ai expliqué la mauvaise cuisson en utilisant les valeurs de température et de pression

Compétences évaluées

| | Très bonne maîtrise | Maîtrise satisfaisante | Maîtrise fragile | Maîtrise insuffisante |
|-------------------|---------------------|------------------------|------------------|-----------------------|
| Argumenter | | | | |
| S'exprimer | | | | |

Coup de pouce ...

- ✓ A quelle altitude se trouve Kilian Jornet ?
- ✓ Quelle est la pression à cette altitude ?
- ✓ A l'aide du graphique, quelle est la température d'ébullition de l'eau à une telle pression ?
- ✓ Quelle est la température d'ébullition à 0 mètre d'altitude c'est-à-dire à (environ) 1000 hPa ?
- ✓ Complète le texte ci-dessous :
Lorsqu'on monte en altitude la pression et la température d'ébullition de l'eau pure devient..... à 100 °C. Donc, dans une eau qui boue à moins de 100°C, les aliments cuisent plus

ANALYSE EN TACHE - COLLEGE


SYNOPSIS DE LA SEANCE 5^{ÈME} SPC DOC 2

5^{ème} - organisation et transformations de la matière - chapitre 3


Doc 2 : changement d'état et volume
⌚ 20 min

DI.3 S'exprimer – utiliser le bon vocabulaire scientifique
DIV. Argumenter Raisonner – je sélectionne les informations utiles dans les documents


Doc 1 : les piscines en hiver ...
Quand l'hiver arrive, il est nécessaire de mettre les piscines en hivernage. En effet, en hiver, la température de l'eau de la piscine va baisser et peut geler. Quand l'eau est gelée, elle prend plus de place dans le bassin que l'eau liquide. Le bassin peut se déformer ou se fissurer.



Doc 2 : une canalisation d'eau gelée en hiver



Doc 3 : la bouteille cassée ...
Deux alpinistes, partis gravir un sommet en haute montagne, ont emporté une bouteille d'eau liquide dans leur sac à dos. Arrivés en haut, ils ont soif mais ils se retrouvent confrontés à une situation inattendue : à cause du froid, l'eau est devenue solide et la bouteille a éclaté.



Questions :

- 1) Quand les documents parlent de gel, à quel changement d'état de l'eau fait-il référence ?
- 2) **Doc 1** : que peut provoquer l'eau gelée dans une piscine ?
- 3) **Doc 2** : que se passe-t-il en hiver dans les canalisations ? que faire pour éviter cela ?
- 4) **Doc 3** : répondre aux questions des 2 alpinistes.

Bilan : quelles sont les 2 propriétés des changements d'état illustrés dans ces 3 documents ?

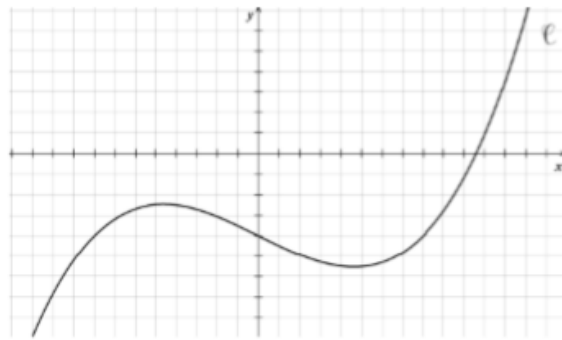
⌚ **Je sais au TOP se ...**
- je sais tirer les informations utiles des documents
- je sais que lors d'un changement d'état, le volume varie mais la masse reste constante.

ANALYSE EN TACHE - LYCEE

SYNOPSIS DE LA SEANCE 2NDE MATHS

On a tracé ci-contre la courbe \mathcal{C} : $y=x^3-x-1$.

Retrouver, en justifiant, les unités sur chacun des axes.



Le problème porte sur la définition suivante :

une courbe \mathcal{C} , représentative d'une fonction f , est l'ensemble des points $M(x;y)$ tels que $y=f(x)$.

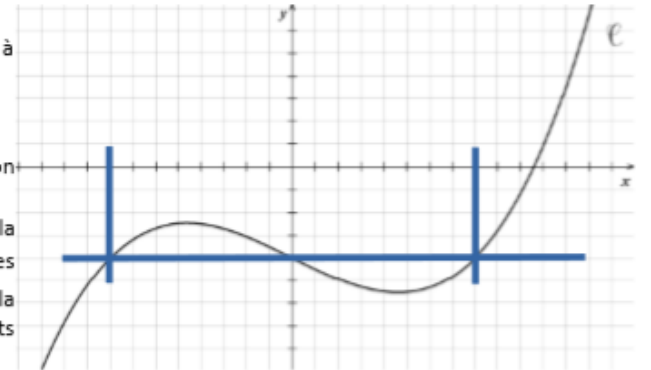
Autrement dit, un point est sur la courbe représentative d'une fonction f si, et seulement si son ordonnée est l'image de son abscisse par la fonction f .

Pour résoudre le problème, il s'agit de s'intéresser à des points particuliers de la courbe.

On peut commencer par le point d'abscisse 0.

Si on remplace x par 0 dans l'équation $y=x^3-x-1$, on obtient $y=0^3-0-1=-1$.

Donc le point de coordonnées $(0;-1)$ est sur la courbe \mathcal{C} . Donc l'endroit où la courbe coupe l'axe des ordonnées est le point d'ordonnée -1 . On a donc la taille de l'unité sur l'axe des ordonnées : 4 petits carreaux représentent 1 unité.



On peut alors voir que sur cette courbe il y a deux autres points qui ont l'ordonnée -1 . Il y a donc trois valeurs de x différentes pour lesquelles $y=-1$.

On peut trouver ces valeurs de x en résolvant l'équation $y=-1 \Leftrightarrow x^3-x-1=-1 \Leftrightarrow x^3-x=0$

Pour résoudre cette équation, il faut factoriser x , c'est-à-dire transformer la somme du membre de gauche de l'égalité en produit.

On obtient $x(x^2-1)=0$. C'est une équation « produit nul ».

Dans une multiplication, pour obtenir 0 au résultat, il doit il y avoir un nombre égal à 0.

Donc soit $x=0$ (on retrouve le premier point utilisé) soit $x^2-1=0$.

Pour résoudre cette nouvelle équation $x^2-1=0$, on peut utiliser une identité remarquable pour factoriser ($a^2-b^2=(a-b)(a+b)$) ou, plus certainement, vu le contexte écrire $x^2=1$ qui a pour solution 1 et -1 .




Les deux points autres que celui utilisé précédemment ayant -1 comme ordonnée, sont symétriques par rapport à l'axe des ordonnées et ont pour abscisse -1 et 1.

On obtient donc l'unité sur l'axe des abscisses : 8 petits carreaux représentent une unité.

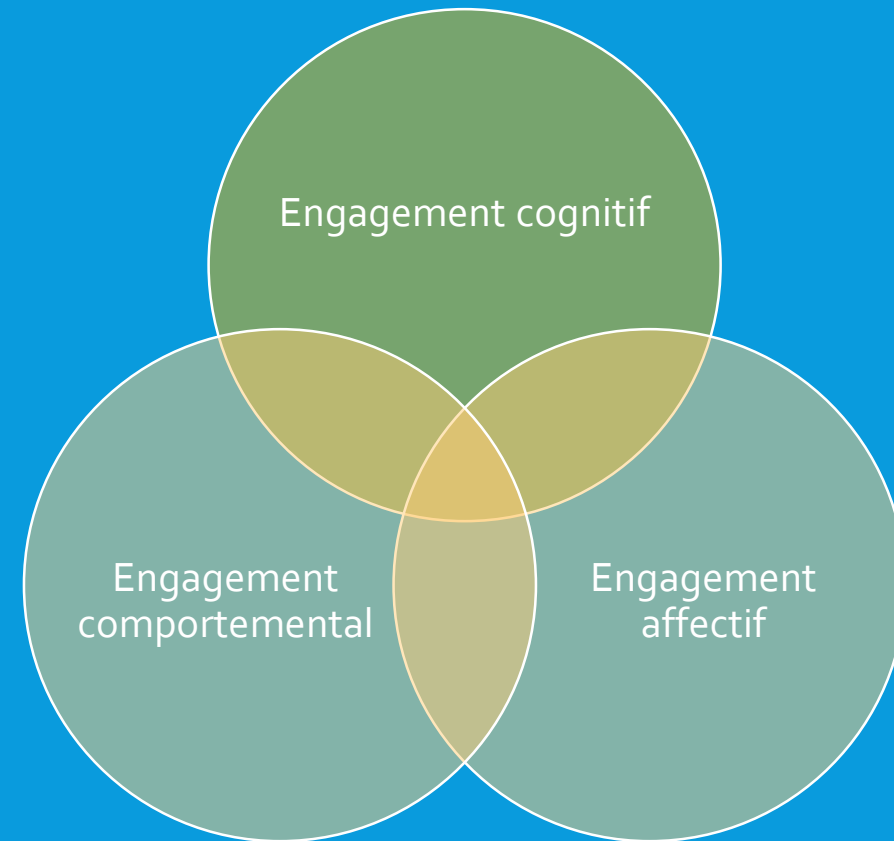
L'ENTRETIEN « EN TÂCHE »

Ce type d'entretien vise à questionner l'élève sur la tâche scolaire au fur et à mesure qu'il la réalise.

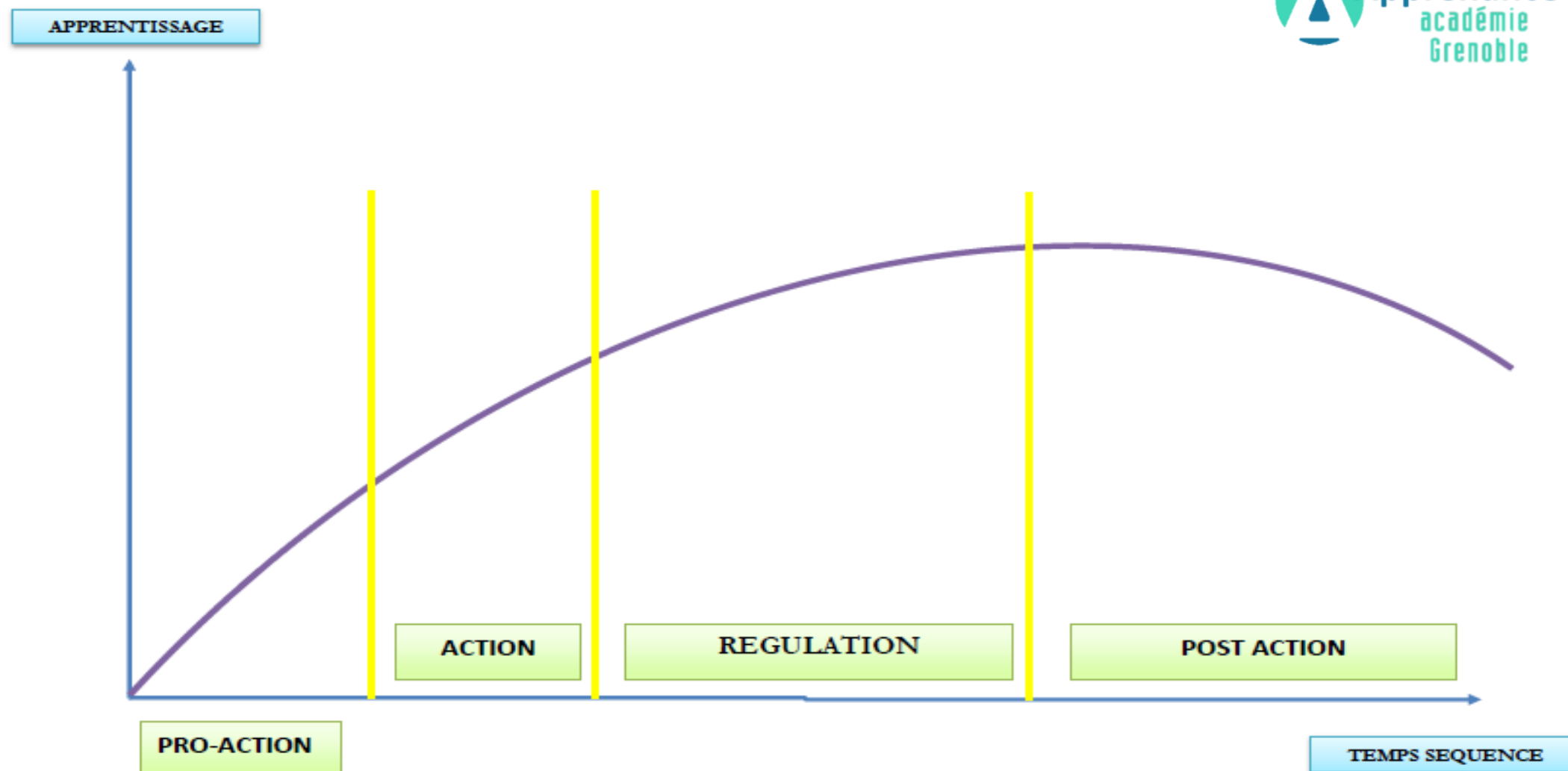
Ces questions se rapportent aux trois niveaux d'engagement nécessaires à l'apprentissage :

-  Engagement cognitif
-  Engagement comportemental
-  Engagement affectif

NB : Certaines questions se retrouvent dans plusieurs registres d'engagement.



GUIDE DE QUESTIONNEMENT



5' : PRE ENTRETIEN

- Les questions varient selon le niveau de langage de l'élève.
- Qu'as-tu appris/retenu pendant le cours précédent?
- Quel type d'élève es-tu en général?
(très bon, plutôt bon, plutôt en difficulté...)
- Quel type d'élève es-tu en?
(très bon, plutôt bon, plutôt en difficulté...)
- Sur quoi tu penses que vous allez travailler?

5' : ENTRETIEN PRO ACTIF

▪ ENGAGEMENT COGNITIF

- D'après toi, qu'est-ce que ton professeur attend de toi dans ce travail ?
- As-tu une idée de comment tu vas t'y prendre pour réaliser ce travail ?
- De quoi vas-tu avoir besoin ? (pré-requis...)
- Que représente pour toi le mot.....? (Mot clé employé dans la tâche)

▪ ENGAGEMENT AFFECTIF

- Es tu inquiet (e) avant de réaliser l'exercice? Pourquoi?

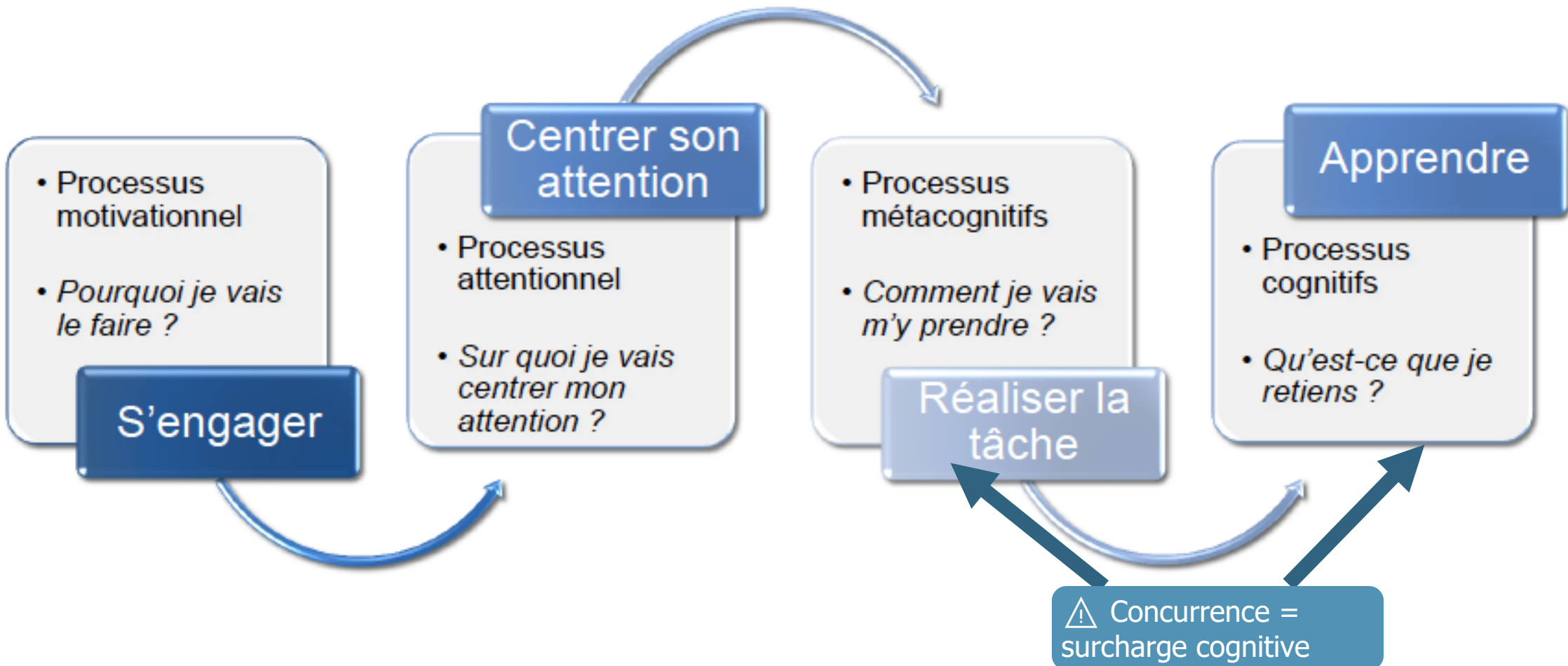
PENDANT L'ACTIVITE

- SI L'ELEVE EN EST CAPABLE:
- PEUX TU M'EXPLIQUER
CE QUE TU ES EN TRAIN DE FAIRE?
- POURQUOI?

15' À 20': ENTRETIEN BILAN

- 1) Qu'est-ce que tu devais faire? Qu'est-ce que tu as fait? Qu'est-ce que tu as compris ?
- 2) Est-ce que tu penses que ce que tu as fait est correct ? Comment le sais-tu ?
- *Déterminer si l'élève a une méthode pour réussir la tâche proposée.*
- 3) Qu'est-ce qui t'a permis de réussir ? ou Qu'est-ce qui t'a empêché de réussir? De quoi aurais-tu besoin pour réussir ?
- 4) A quoi penses-tu avant de commencer ton action? Pendant l'action?
- 5) Si tu devais refaire ce travail, à quoi ferais-tu attention pour mieux réussir ou pour le faire plus rapidement ?
- 6) Qu'est-ce que cette activité t'a appris? Qu'est-ce que tu retiens de cette activité ?
- 7) D'après toi, pourquoi ton professeur t'a-t-il donné ce travail ? • A quoi cela va-t-il te servir ?
- 8) Si tu avais été dans une situation normale de cours, sans moi, qu'est-ce que tu aurais fait ?
- 9) Es-tu content (e) du travail que tu as réalisé ?
- 10) Est-ce que tu as aimé faire ce travail ? Pourquoi ?
- 11) Tu dirais que ce travail, pour toi, était plutôt facile ou difficile ?

Approches cognitives



DIAGNOSTIQUE ÉLÈVES

Les obstacles à la réussite

Estime de soi / confiance en soi – discipline
Sens
Précipitation => séparer consigne/doc (lien ?)
Ressources à mobiliser (connaissances / méthodes)
Lien entre consigne et doc / entre les docs
Degré d'abstraction de la tâche vs concret
Estime de soi / peur de l'échec / Peur de décevoir / frustration
Passage à l'écrit
Procédures ? mobilisation des connaissances / capacités
Liens consigne/doc
Vécu scolaire lié à la discipline (non engagement)
Pas de procédure(s) disponible(s)
Peur de mal faire
Vocabulaire (sens)
Trop de documents à relier avec la consigne
Vocabulaire utilisé => mobilisation des concepts
Supports documentaires utilisés (peur)
Estime de soi
Rapport attente enseignant / production élève
Ce que l'on attend de moi ? Quelles procédures convoquer ?
Habillage de la tâche (situation concrète vs apprentissage)
Situation familiale (état émotionnel)

Les leviers de la réussite

Effet prof +
Intérêt à l'accomplissement de la tâche
Faire expliciter les attendus de la tâche/procédures
Convoquer des procédures connues (interne) / Rechercher des ressources externes (dialogue)
Utilisation du brouillon (= « verbalisation écrite ») efficace
Accès à des ressources externes
Brouillon
Aide (prof/pairs)
Relecture de consigne/docs efficace
Liens avec expérience personnelle
Présence prof (=explicitation : passer de la tâche complexe à un ensemble de tâches simples)

Clarté du vocabulaire

Affectif – recherche de l'approbation

DIAGNOSTIQUE ÉLÈVES

Les obstacles à la réussite

Peur et manque de confiance en soi
Endurance dans l'effort
Champ lexical prof/élève (incompréhension)
Vécu scolaire disciplinaire (plus long chez les lycéens)
Structuration de la tâche
Densité des informations – surcharge mentale
Liens entre la consigne et le support
Manque de procédure d'approche
Gestion de l'émotion

Estime de soi - stress
Application de procédures non réflexives
Surcharge documentaire
Vocabulaire (sens ?)
Manque de pré-requis

Les leviers de la réussite

Ancrage dans le quotidien – sens ?
Posture d'engagement
Ressources externes (coup de pouce ; personnes ressources)

Procédures d'appropriation claires
Confiance en soi
Explicitation des procédures d'appropriation des tâches
Sens de la tâche pour l'élève
Feed-back – acceptation de l'erreur et travail de l'erreur
Coup de pouce prof
Pré-requis + liens
Entraînement
Coopération entre pairs / avec l'adulte

Permet de favoriser la gestion des comportements et le sentiment d'appartenance au groupe classe

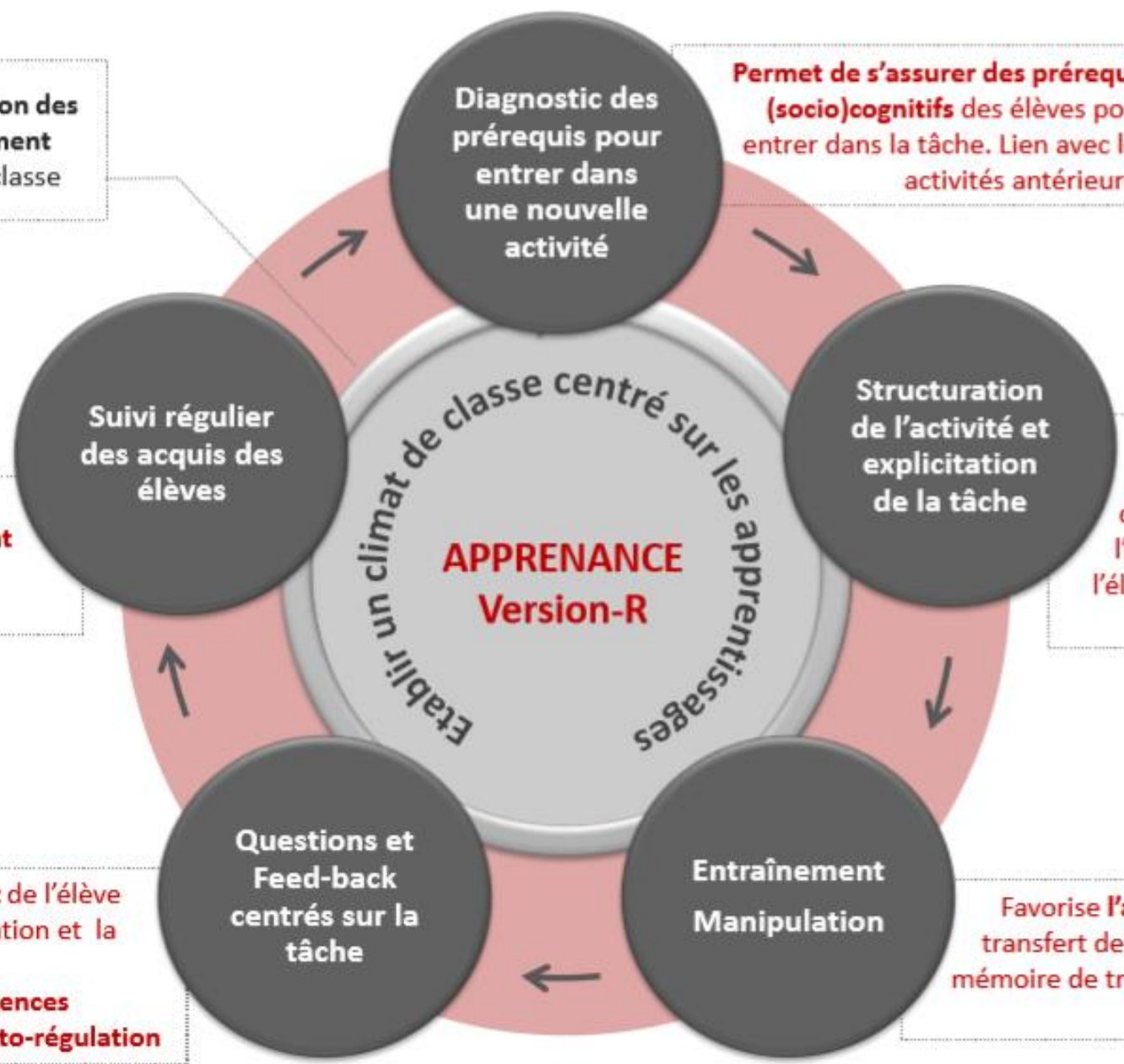
Permet de s'assurer des prérequis (socio)cognitifs des élèves pour entrer dans la tâche. Lien avec les activités antérieures

Structuration – Explicitation
Favorise la correspondance entre la définition que l'enseignant donne de l'activité/la tâche et celle donnée par l'élève. Clarifie pour l'élève les attentes de l'enseignant

Permet la révision du jugement de l'enseignant et la fixation d'attentes élevées et réalistes

Favorise l'automatisation et le transfert de connaissances de la mémoire de travail à la **mémoire à long terme**

Favorise l'engagement de l'élève dans la tâche, l'implication et la persévérance
Développe les **compétences métacognitives** et l'auto-régulation



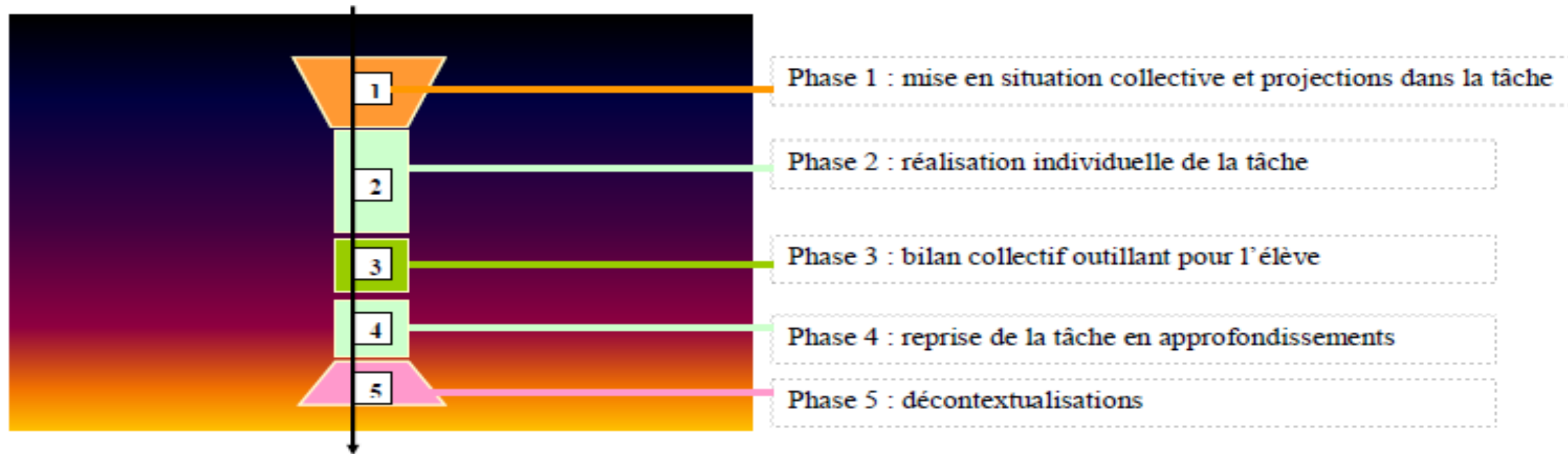
BILAN :

Une majorité de collègues se disent intéressés par les problématiques suivantes:

- Structuration de l'activité et explicitation de la tâche**
- Questions et feed-back centrés sur la tâche**


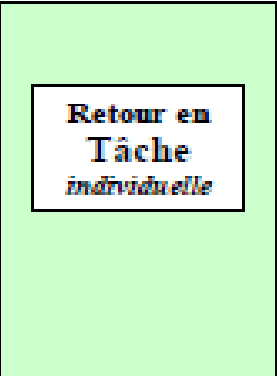

LE « DOUBLE ENTONNOIR » » MARC PROUCHET

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



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

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

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

ILLUSTRATIONS / INITIATIVES

Analyse en tâche:

<https://apprenance-grenoble.fr/film/479/> (Mdp: appre1)

<https://apprenance-grenoble.fr/film/709/> (Mdp: alexandrahuynh)