Le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus didactiques : le cas d'une séance de lecture au CP

Elsa Berthy

▶ **To cite this version:**

Elsa Berthy. Le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus didactiques : le cas d'une séance de lecture au CP. Education. 2013. dumas-00904753

HAL Id: dumas-00904753

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00904753

Submitted on 15 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

IUFM Midi-Pyrénées, École Interne UT2 – Le Mirail

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Elsa BERTHY

Le 24 juin 2013

TITRE DU MÉMOIRE

LE RAPPORT ENTRE L'EXPÉRIENCE CONTRASTÉE DE DEUX ENSEIGNANTS ET LEUR TRAITEMENT DES IMPRÉVUS DIDACTIQUES : LE CAS D'UNE SÉANCE DE LECTURE AU CP.

ENCADREMENT :

Nicole RAMIREZ (encadrant principal) : Maître de conférences, IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail, UMR EFTS.

Jean-Marc BEDER (co-encadrant) : Formateur, IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail.

TRAJET RECHERCHE (SCIENCES DE L'EDUCATION)

Apprentissages en milieu scolaire : acteurs, terrains, scolarisation.

Centre Départemental de CAHORS

REMERCIEMENTS

S'initier à la recherche à travers l'écriture d'un mémoire est une aventure très enrichissante, surtout lorsque le sujet se rapporte à un phénomène si présent actuellement pour les enseignants. Étudier et analyser les multiples imprévus qui surgissent en classe est en effet un travail très formateur lorsqu'on se destine au métier de professeur des écoles.

Je souhaite tout d'abord remercier Madame Nicole Ramirez, ma directrice de mémoire, et Monsieur Jean-Marc Beder, mon co-encadrant. Tous deux ont accepté de me suivre dans l'élaboration de ce mémoire, et ont su tirer le meilleur de moi-même pour parvenir à ce travail. Je les remercie donc pour leur présence, leurs relectures et leur attention tout au long de ces deux années de recherche, et pour tout ce qu'ils m'ont appris.

Je désire également remercier les personnes étant le cœur même de cette recherche sur les imprévus, Monsieur R. et Madame B., sans qui je n'aurais pu réaliser ce travail. Ces deux enseignants m'ont consacré énormément de temps, m'ont donné de précieux conseils, et m'ont accueillie avec beaucoup de générosité dans leur classe. J'adresse d'ailleurs un petit clin d'œil aux 31 élèves de CP qui, sans le savoir, ont rendu cette recherche possible.

Je remercie aussi mes camarades du Master EFE-ESE, pour leurs encouragements et leur amitié au fil de ces deux années passées ensemble à l'IUFM de Cahors.

Toutes ces rencontres ont constitué pour moi une expérience très gratifiante, dont je me souviendrai longtemps.

Enfin, je voudrais dire un grand merci à toutes les personnes qui m'entourent, à mes amis, et surtout à mes parents, pour leur soutien, ainsi que pour la compréhension dont ils ont su faire preuve tout au long de mes études supérieures.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **2**

INTRODUCTION **4**

1ERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE. IMPREVUS EN CLASSE, REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES ET LECTURE AU CP : QU'EN DIT LA RECHERCHE ? **6**

1. L'imprévu et son traitement : éléments de définition 6
2. Le lien entre le traitement des imprévus en classe par des enseignants et leurs représentations professionnelles 17
3. L'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire 30

2EME PARTIE : DE LA THÉORIE À L'EMPIRIE : QUELLE METHODOLOGIE POUR ETUDIER LE RAPPORT ENTRE L'EXPERIENCE CONTRASTEE DE DEUX ENSEIGNANTS ET LEUR TRAITEMENT DES IMPREVUS PENDANT UNE SEANCE DE LECTURE AU CP ? **41**

1. Présentation de notre objet de recherche 41
2. Choix méthodologiques pour le recueil de données 47

3EME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS. QUE DIRE DES IMPREVUS REPERES DANS LE RECUEIL DE DONNEES ? **52**

1. Notre démarche d'analyse des données 52
2. Des résultats différenciés selon la variable de l'expérience 53
3. Interprétation des résultats : l'importance de l'expérience des enseignants dans le traitement des imprévus didactiques en lecture au CP 64

CONCLUSION ET DISCUSSION **66**

TABLE DES MATIÈRES **68**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES **70**

INTRODUCTION

Depuis les lois Jules Ferry de 1881-1882, on a pu observer des transformations majeures du métier d'enseignant. De la figure du maître d'école au début du XX^{ème} siècle, on est passé à celle de l'Instituteur dans les années 1960, puis à celle du professeur des écoles à partir de 1990 (Marcel, 2005). On assiste donc à une réelle professionnalisation du métier, qui correspond, selon Perrenoud (1996), « *au degré d'avancement de sa transformation structurelle dans le sens d'une profession à part entière* » (p.131). Altet (2001, p.28) parle alors d'une « *nouvelle identité professionnelle* »[1] pour les enseignants qui ont un statut que l'on peut désormais qualifier d'« *enseignant-professionnel* ». Or la professionnalisation implique des changements dans les pratiques des enseignants, qui doivent faire preuve de « *créativité* », de « *responsabilisation* » et d'« *investissement* » (Perrenoud, 1997, pp.168-169) pour pouvoir mettre en œuvre et construire la « *grande diversité de compétences* » (Bronner, 2009, p.159) qui leur sont demandées par l'Institution. En effet, face à l'évolution du système éducatif, les enseignants doivent désormais maîtriser les dix compétences (déclinées en connaissances, capacités et attitudes) qui sont décrites dans le Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010[2].

La grande démocratisation imposée par les politiques éducatives successives du XX^{ème} siècle a entraîné une modification du public scolaire : les élèves ne font plus partie d'une élite mais constituent un public beaucoup plus large. Les enseignants, confrontés désormais à des classes très hétérogènes, doivent assumer une double mission : transmettre à tous des savoirs et des repères communs et prendre en compte les différences de chaque élève (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Or, il a déjà été montré que l'hétérogénéité dans une classe était fortement génératrice d'imprévus (Bénaïoun-Ramirez, 2009). L'évolution du système éducatif français a ainsi favorisé l'émergence d'imprévus au sein des classes. Perrenoud (1999) affirme d'ailleurs que l'imprévu fait partie intégrante du métier de professeur. Pour y faire face, les enseignants ont donc dû adapter leurs pratiques ou en adopter de nouvelles. Cela a ainsi permis aux enseignants de construire leur « *professionnalité enseignante* » (Bénaïoun-Ramirez, 2002b).

Cependant, Abric (1994), qui se base sur les théories de l'école d'Aix-en-Provence, a mis en évidence que « *les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement* »

[1] Selon Bénaïoun-Ramirez (2009, p.59), qui s'appuie sur les travaux d'Obin (1995), l'identité professionnelle est « *une identité collective ancrée dans des représentations et des pratiques professionnelles qui dépendent du contexte d'exercice professionnel* ».

[2] MEN (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. *Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010.*

(p.230). La transformation des pratiques des enseignants va donc de pair avec la modification de leurs représentations professionnelles. Il existe donc un lien entre les pratiques et les représentations professionnelles des enseignants.

Nous nous intéressons ici au rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus didactiques qui peuvent émerger pendant une séance de lecture au Cours Préparatoire. Il conviendra donc de faire le point sur l'enseignement de la lecture au CP, pour pouvoir mieux cerner les imprévus qui peuvent surgir dans ce domaine-là. Il sera également nécessaire d'étudier les concepts d'imprévu, d'expérience, mais aussi de représentation professionnelle. En effet, nous verrons que les représentations professionnelles et les pratiques des enseignants face aux imprévus sont liées (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Il s'agira ici d'analyser comment deux enseignants d'expérience contrastée font face aux imprévus et d'étudier leurs représentations professionnelles sur l'enseignement de la lecture au CP pour mieux comprendre le traitement qu'ils accordent aux imprévus dans ce domaine-là. Afin de mieux comprendre ce qui se passe en classe lors d'une situation imprévue, nous chercherons également à comprendre quelles significations un enseignant expérimenté et un enseignant novice accordent aux divers imprévus didactiques auxquels ils sont confrontés. L'objectif est donc de voir de quelle manière des enseignants traitent les imprévus en fonction de leur expérience et des représentations qu'ils ont de leur profession. Enfin, il conviendra d'observer en quoi le traitement des imprévus en classe par des enseignants peut être « *révélateur de leurs représentations* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.73).

Ce mémoire s'intitule ainsi « *le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus didactiques : le cas d'une séance de lecture au CP* ». Pourquoi avoir choisi un tel sujet ? Pour développer un certain esprit critique face à une thématique qui touche directement la profession d'enseignant. Il me semble en effet très enrichissant, lorsqu'on se destine à devenir professeur des écoles, de s'interroger sur les pratiques mises en œuvre par les enseignants face aux imprévus, si présents en classe. C'est au début de ma formation à l'IUFM, lors d'un stage dans une classe de CP sous la responsabilité de deux enseignants, l'une débutante, l'autre expert, que l'idée m'est venue d'étudier l'influence de l'expérience des enseignants sur leurs pratiques face aux imprévus et ce, dans un domaine réputé pour être particulièrement complexe : l'enseignement initial de la lecture. C'est aussi là que je me suis demandé comment, moi-même, en tant qu'apprentie enseignante, je pourrais réagir face aux imprévus en classe. J'ai alors trouvé là tout l'intérêt de rédiger ce mémoire d'initiation à la recherche.

1ère PARTIE : CADRE THÉORIQUE.

Imprévus en classe, représentations professionnelles et lecture au CP : qu'en dit la recherche ?

Le cadre théorique traite des recherches antérieures sur les pratiques des enseignants face aux imprévus en classe et sur leurs représentations professionnelles. Pour cela, nous reviendrons d'abord sur les définitions de ces concepts et nous verrons que plusieurs facteurs interviennent dans le traitement des imprévus par les enseignants, et notamment l'expérience des sujets. Enfin, afin de mieux cerner les imprévus qui peuvent surgir pendant une séance de lecture au CP, nous verrons ce qu'il en est de l'enseignement de la lecture au CP aujourd'hui.

1. L'IMPREVU ET SON TRAITEMENT : ELEMENTS DE DEFINITION

Il va s'agir ici de repérer le sens que les recherches donnent au concept d'imprévu en classe, ainsi qu'à son traitement.

1.1. L'imprévu en classe

En premier lieu, pour mieux comprendre ce qu'est l'imprévu, il est nécessaire de revenir sur le travail définitoire de ce concept déjà réalisé antérieurement. Bénaïoun-Ramirez (2009) montre, grâce aux définitions des termes « imprévu » et « incertain » proposées par plusieurs dictionnaires de la langue française, que « *la frontière entre l'imprévu et l'incertain n'est pas toujours si nette dans la réalité vécue* » (p.64). En effet, l'imprévu « *arrive sans avoir été prévu et* ***déconcerte*** »[3], il surgit « ***sans qu'on l'ait pu conjecturer*** »[4]. Bénaïoun-Ramirez (2009) souligne alors que si l'imprévu « *déconcerte* », c'est parce qu'il émerge dans un « ***contexte d'incertitude*** *pour les sujets* » (p.64). Mais qu'entendons-nous par « *imprévu* » ? Pour construire une définition de l'imprévu, nous avons étudié les travaux de plusieurs auteurs.

[3] *Lexis, Dictionnaire de la langue française*, Larousse, 1995.
[4] *Le dictionnaire universel d'Antoine Furetière*, tome II, Le Robert, 1978.

Ainsi, en classe, il semblerait que l'imprévu arrive quand l'enseignant ne s'y attend pas. Bénaïoun-Ramirez (2009, p.64) affirme donc que l'imprévu peut perturber et déconcerter l'enseignant, l'obligeant à modifier ses prévisions. D'ailleurs, Huber et Chautard (2001), en appelant « *imprévu* » « *tout évènement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours* » (p.129), montrent bien que l'imprévu peut être un obstacle au bon fonctionnement du cours en altérant les prévisions de l'enseignant. Cet énoncé est aussi validé par Jean (2008b), qui définit l'imprévu comme « *toute action, réaction d'élèves, de l'enseignant, ou d'un élément du monde extérieur, qui sort de la planification, de la programmation de l'enseignant* » (p.3). Bronner (2009), pour qui l'imprévu est « *tout évènement non prévu par le professeur ou qui semble non prévu du point de vue du chercheur compte tenu des données empiriques, relativement au projet didactique* » (p.165), est aussi en accord avec le fait que l'imprévu perturbe les prévisions de l'enseignant. Bénaïoun-Ramirez (2009), quant à elle, explique que « *l'imprévu émerge d'une interaction contexte-personne* » (le contexte étant entendu ici au sens de « *contexte social* », comme le définit Monteil[5], 1993) *et* « *peut surprendre le sujet* » (p.71). De nombreux chercheurs s'accordent donc sur le caractère perturbant et déconcertant de l'imprévu, signalé par les dictionnaires.

On comprend dès lors que l'enseignant doit être capable de s'adapter, de répondre aux imprévus d'une façon ou d'une autre s'il ne veut pas perdre le contrôle de sa classe, d'autant que selon Jean et Etienne (2011), le traitement des imprévus représente « *entre 50 et 90% du temps de classe* » de technologie (p.3). Leur gestion accapare donc beaucoup de temps et constitue l'essentiel de l'activité de l'enseignant. Perrenoud (1999) développe d'ailleurs cette idée en inscrivant l'imprévu « *dans la structure même du métier de professeur* » (p.124). En effet, si l'on peut être confronté à des imprévus quel que soit le métier que l'on exerce, l'enseignant est peut-être le plus concerné par ce phénomène. Comme il travaille avec l'humain, il ne peut prétendre pouvoir tout organiser, des imprévus surgiront forcément.

Il faut veiller à bien identifier qui détermine la nature des imprévus observés en classe. Dans les travaux de Jean (2008a, 2008b), c'est le chercheur qui définit le degré de l'imprévu observé lorsque celui-ci n'est pas perçu par l'enseignant. Cet auteur catégorise les imprévus et en définit plusieurs types en fonction du traitement que leur accorde l'enseignant (et que le chercheur a observé). Pour Bénaïoun-Ramirez (2009) en revanche, c'est l'enseignant qui

[5] Pour Monteil, le contexte social fait référence à tous les protagonistes de la situation en question (enseignant, groupe d'élèves, collègues…) dans un environnement particulier (un établissement).

détermine la nature d'un évènement surgissant en classe, soit en disant clairement ce qu'il en pense, soit en laissant des indices permettant au chercheur de voir si l'enseignant perçoit cet évènement comme un imprévu ou non. Il est donc important de bien savoir pour qui il y a eu imprévu, car les imprévus n'ont pas forcément le même sens pour le chercheur et pour l'enseignant. Ce dernier pourra par exemple ne pas donner la même importance à un imprévu qui est survenu en classe. Notre recherche visant à comprendre le sens que les imprévus prennent pour les enseignants, nous suivrons la position de Bénaïoun-Ramirez (2009).

Même si l'on peut s'y préparer, les imprévus surprennent. Nous l'avons dit, pour Bénaïoun-Ramirez (2009), l'imprévu arrive dans un « *contexte d'incertitude pour les sujets* » (p.64), dans la mesure où l'enseignant ne pourra jamais être certain que tout va se passer exactement comme il l'avait prévu. Marcel (2004) confirme d'ailleurs cette idée en citant Tardif et Lessard, qui en 1999 catégorisaient « *l'enseignement comme travail flou* ». Marcel fait aussi référence à Chatel (2001) et à ses « *deux aspects de l'incertitude éducative* » (« *incertitude du cours d'action* » et « *incertitude du résultat* »), et à Gautier (1997) pour qui la pratique enseignante est « *inscrite dans le contingent* ». Ces auteurs s'accordent sur l'incertitude prédominante dans l'exercice de la profession d'enseignant. Ainsi, les professeurs ne peuvent pas anticiper les réponses de leurs élèves, des perturbations, des incidents peuvent survenir en classe.

1.2. L'imprévu, proche de l'incident

Plusieurs recherches ont été effectuées sur les imprévus en classe. Néanmoins, certains chercheurs, pour les définir, n'ont pas utilisé le terme d'imprévu, mais celui d'incident. Il convient donc de voir quelle peut être la différence entre ces deux concepts.

Tout d'abord, si Huber et Chautard (2001) s'intéressent aux incidents cognitifs (qui se manifestent dans le dialogue pédagogique et sont les plus nombreux), ils distinguent aussi des incidents matériels ainsi que des incidents comportementaux « *liés à des attitudes d'élèves perturbant le déroulement du cours* » (p.38). Se dessinent alors trois types de situation :

- « *Des passages fluides sans anicroches conformes aux attentes de l'enseignant* »
- « *Des incidents qui dans les transcriptions sont gérés en moins de cinq lignes* »
- « *Des évènements (...) qui le plus souvent font imprévu et demande* [sic] *une gestion (beaucoup) plus longue* » (Huber et Chautard, 2001, pp. 43-44).

Ainsi, pour Huber et Chautard (2001, p.52), un incident se transforme en évènement et fait imprévu à partir du moment où un traitement plus élaboré devient nécessaire. Les auteurs distinguent alors « *incidents* » et « *évènements* », ces derniers étant « *créés par des imprévus* ». Dans leurs travaux, *les* « *incidents cognitifs* » (p.38) deviennent des « *imprévus à portée cognitive* » (p.60) avant de se transformer en « *imprévus cognitifs* » (p .60). Pour eux, les « *incidents cognitifs* » relevés dans leur recueil de données ont fait évènement et donc imprévu, d'où l'emploi de ce même terme pour désigner les « *imprévus cognitifs* ».

Par ailleurs, pour Bronner (2009, p.165), un imprévu peut être qualifié d'« *incident critique* » s'il croise les deux caractères de « *prévisibilité* »[6] et de « *problématicité* »[7]. Ainsi pour lui, un « *incident critique* » est un imprévu perturbant le projet didactique. Cependant, Bronner utilise le terme d'« *incident critique* » sans faire référence aux travaux déjà effectués sur ce sujet-là. Bénaïoun-Ramirez (2009) ne s'inscrit alors pas dans cette position car selon elle, les imprévus qui surgissent en classe ne font pas partie de la catégorie des « *incidents critiques* » au sens où l'entend Flanagan (1954), puisque « *la définition de l'incident critique appartient ici au chercheur qui observe des "objets"* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.69). Or, le but de la recherche sur les imprévus de Bénaïoun-Ramirez (2009) est de comprendre les « *significations que des "objets-**sujets**", porteurs de projets, donnent de leurs actes* ». Pour elle, les imprévus qui surgissent en classe sont plutôt des « *incidents perturbateurs* », au sens où l'entend Woods (1990), selon lequel la perturbation est dépendante des perspectives de l'enseignant, c'est-à-dire des représentations que celui-ci a de son rôle et de ce qui en est attendu, des « *idéaux de l'enfance* », des « *techniques d'enseignement* » (Woods, 1990, p.55). Bénaïoun-Ramirez (2009, p.71) relie en effet les imprévus « *relatifs* » ou « *radicaux* » définis par Perrenoud (1999) aux « *incidents perturbateurs* » étudiés par Woods (1990). Pour ce dernier, la perturbation n'aura pas la même valeur chez deux enseignants différents : « *des perspectives différentes auront des vues différentes sur ce qui constitue la perturbation* » (Woods, 1990, p.53). Bénaïoun-Ramirez (2009) précise, comme nous le verrons plus loin, que l'imprévu permet de révéler les représentations des enseignants, lesquelles peuvent différer d'un sujet à l'autre, en fonction des divers groupes rencontrés. Bénaïoun-Ramirez et al. (2010) ajoutent, en s'appuyant sur les travaux d'Huber (2007), que « *cette approche de l'imprévu complète par le point de vue de l'enseignant l'incident cognitif manifesté dans le*

---

[6] Bronner (2009, p.165) explique que « *c'est à travers le couple prévu-imprévu dans le cadre du contrat didactique, que les évènements prennent leur signification* ». Le sujet peut décider de la prévisibilité ou non d'un évènement surgissant en classe « *par rapport à un projet ou à une analyse* a priori ».

[7] Pour Bronner (2009, p.165), « *un évènement est problématique s'il semble provoquer une perturbation didactique* », c'est-à-dire « *une perturbation au niveau du projet didactique de l'enseignant* ».

dialogue pédagogique » (p.3) défini comme « *un indicateur de mise au travail des représentations des élèves dans la construction du savoir (Huber, 2007)* ». Tous les auteurs n'emploient pas le terme « *incident* » dans le même sens. Nous utiliserons ici le terme « *imprévu* » au sens de l'« *incident perturbateur* » défini par Bénaïoun-Ramirez (2009), mais il faut préciser qu'il existe plusieurs types d'imprévus.

1.3. Plusieurs types d'imprévus

Pour Perrenoud (1999), « *un évènement imprévu sollicite la compétence de l'acteur* » (p.123). L'enseignant doit en effet faire preuve d'une réelle capacité à s'adapter à toute situation imprévue. Cependant, il semble que tous les imprévus ne demandent pas la même capacité d'adaptation. Il paraît logique que certains imprévus demanderont plus d'improvisation de la part de l'enseignant que d'autres.

Perrenoud (1999, pp. 3-4) distingue alors deux types d'imprévus :

- L'« *imprévu relatif* », défini comme un « *imprévu prévisible* », c'est-à-dire comme un évènement qui peut survenir n'importe quand, qui surviendra tôt ou tard, « *la seule véritable inconnue est de savoir quand* » (p.125).
- L'« *imprévu radical* », qui est un imprévu totalement nouveau pour l'enseignant, auquel il n'a jamais eu à faire face, défini donc par son caractère inédit.

Perrenoud (1999, p.126) explique que ces deux catégories sont en réalité « *des cas particuliers des deux classes de situations distinguées par Vergnaud (1990)* ». La première classe englobe des situations pour lesquelles l'enseignant possède les « *compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation* » (on retrouve ici les imprévus que Perrenoud qualifie de « *relatifs* »). En revanche, la deuxième classe de Vergnaud (1990) renvoie aux situations qui nécessitent de la part de l'enseignant réflexion et innovation (il peut s'agir là des imprévus que Perrenoud qualifie de « *radicaux* »).

Bénaïoun-Ramirez (2009, p.70) reprend la classification de Perrenoud et montre que les imprévus peuvent être relatifs ou radicaux selon l'expérience des sujets. Elle formalise ensuite les imprévus en trois dimensions. Elle distingue en effet les « *imprévus contextuels* », les « *imprévus pédagogiques* » et les « *imprévus didactiques* ». Les imprévus contextuels sont liés « *au cadre des activités* », « *à l'organisation* » et « *à l'institution* ». Les imprévus pédagogiques sont ceux qui sont d'ordre « *philosophique* » ou « *idéologique* » ou ceux qui

concernent tout ce qui renvoie à la « *vie et conduite de classe* » et au « *relationnel* ». Enfin, les imprévus didactiques sont liés aux élèves ou aux professeurs et sont en lien avec le savoir enseigné. Ils concernent l'appropriation des notions par les élèves, ce qui peut passer par des questions surprenantes ou des « *représentations mentales erronées* » de la part de l'élève. Ils peuvent émerger à cause d'erreurs ou de mauvaises appréciations du professeur, telles que des prévisions irréalistes ou trop difficiles pour les élèves… (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.72). Bénaïoun-Ramirez et al. (2010, p.3) relient alors ces « *imprévus didactiques* » liés à l'élève aux « *incidents cognitifs* » définis par Huber (2007), dans la mesure où ce qui entre en jeu dans les deux cas, c'est bien la construction du savoir par l'élève.

Quant à Jean et Etienne (2011, p.4), ils proposent une autre classification des imprévus en distinguant « *les imprévus fondateurs* » et « *les imprévus secondaires* ». Si les premiers sont d'origine didactique et concernent le savoir en lui-même, les seconds font référence aux imprévus qui ne durent que quelques secondes (rappel à l'ordre d'un élève…) mais qui obligent l'enseignant à « *s'ajuster* » (Jean, 2008a, p.4). Nous verrons un peu plus loin que l'action de l'enseignant sur les divers imprévus amène Jean (2008a, 2008b) à parler d'un « *triptyque imprévu/phénomène/évènement* » qui correspond à une catégorisation des imprévus en fonction du traitement qui leur est accordé par l'enseignant. Jean (2008b, p.6) définit aussi les « *imprévus prévus* » qui correspondent aux moments que l'enseignant prévoie de consacrer à l'improvisation, qu'elle provienne des élèves ou de l'enseignant.

Enfin, Huber et Chautard (2001) soulignent le fait que « *les imprévus relèvent de trois déterminations principales* » (p.60). Effectivement, selon eux, les imprévus peuvent émerger « *des réponses inexactes ou inattendues à l'égard de l'enseignant* », « *des initiatives-élèves en rupture avec la continuité attendue du dialogue pédagogique* » ou « *des conflits socio-cognitifs liés à des représentations contradictoires* ». Ces auteurs ont remarqué, grâce aux entretiens qu'ils ont faits avec plusieurs professeurs de français, que l'imprévu pouvait être caractérisé de plusieurs manières par les enseignants. Si l'enquête de ces deux auteurs a été effectuée auprès de très peu de sujets (huit professeurs seulement) et doit donc être analysée avec précaution, elle a tout de même permis de catégoriser l'imprévu selon trois critères : « *inévitable* », « *nécessaire* » ou « *exploitable* » (p.103). « *Inévitable* », parce que cinq enseignants sur les huit interrogés considèrent qu'une séance ne peut pas se dérouler sans imprévu ; « *nécessaire* », car l'imprévu maintient l'attention des élèves ; et « *exploitable* », l'imprévu permettant parfois de répondre à des besoins d'élèves. Ainsi on distingue plusieurs sortes d'imprévus, ce qui sous-entend que l'on peut traiter l'imprévu de nombreuses manières.

1.4. Le traitement des imprévus en classe

1.4.1. Plusieurs formes de traitement des imprévus

Nous l'avons vu plus haut, l'imprévu peut réellement perturber l'enseignant, et celui-ci doit « *faire avec* » car « *à un certain moment, les tâches assignées à chacun ne sont plus négociables et il ne peut plus esquiver, différer ou atténuer la confrontation avec des situations de travail* » (Perrenoud, 1999, p.124). L'enseignant va donc être contraint de s'adapter, ce qui peut parfois être bénéfique pour les apprentissages des élèves. En effet, pour Bronner (2009, p.165), « *qui dit imprévu ne veut pas dire problématique nécessairement* » et l'on peut même parler, dans certains cas, « *d'évènement heureux* ». Certains enseignants peuvent notamment profiter de l'apparition d'un imprévu pour travailler avec leurs élèves un point précis demandé par les programmes. Bénaïoun-Ramirez (2009) nous donne d'ailleurs l'exemple d'un cours d'éducation à la citoyenneté induit par « *une collecte improvisée de livres en solidarité avec une élève du collège gravement malade* » (p.172). Ils peuvent également intégrer l'imprévu dans leur séance, en utilisant par exemple des documents apportés par un élève pour la leçon. L'enseignant peut alors utiliser les imprévus comme un outil. D'ailleurs, Huber et Chautard (2001) soulignent que « *les imprévus dans le cadre du dialogue pédagogique sont des analyseurs fiables de l'activité cognitive des apprenants mais aussi une variable sur laquelle l'enseignant peut agir pour la piloter et l'intensifier* » (p.163). Ces deux auteurs incorporent alors l'imprévu dans leurs propositions pour la formation des enseignants. Jean et Etienne (2011), quant à eux, présentent les dispositifs de formation des enseignants, et montrent que pour les professeurs stagiaires, « *les imprévus survenant en classe* [ont] *de façon très nette une connotation négative* » (p.2).

De fait, il faut préciser que l'enseignant, selon l'imprévu auquel il est confronté, ne vivra pas la situation de la même façon. L'imprévu sera plus ou moins difficile à traiter en fonction de son caractère « *relatif* » ou « *radical* » (Perrenoud, 1999). À première vue, répondre de façon adéquate à des « *imprévus relatifs* » semble moins complexe que répondre à des « *imprévus radicaux* » : dans le premier cas, l'enseignant peut anticiper l'imprévu, en réfléchissant à la manière dont il pourrait le traiter le jour venu. Dans le second cas, au contraire, l'enseignant, n'ayant jamais été confronté à ce type d'imprévu, doit garder son sang froid et innover puisque l'imprévu radical se définit par son caractère inédit. N'ayant jamais connu de situation similaire, il ne va pas pouvoir anticiper et ses compétences en matière d'adaptation et d'innovation seront rudement mises à l'épreuve. Un enseignant peut

cependant parvenir à traiter un « *imprévu radical* » d'une façon très appropriée, et à l'inverse peiner à traiter un « *imprévu relatif* », puisque cela dépend de la situation rencontrée.

Le traitement des imprévus peut donc constituer une réelle difficulté pour l'enseignant. C'est pourquoi Jean et Etienne (2011, p.2) insistent sur la nécessité d'utiliser le « *concept d'imprévu en formation* » pour les enseignants stagiaires. Pour eux, les apprentis enseignants ne seraient pas assez préparés aux imprévus. Or, il serait utile pour eux d'apprendre à les maîtriser, qu'ils soient « *fondateurs* » ou « *secondaires* ». Cette catégorisation-là des imprévus est mise en parallèle avec le traitement accordé à chacun de ces types d'imprévu. En effet, « *les imprévus fondateurs* » auraient un « *traitement qui serait lié à un (ou plusieurs) geste didactique central sur le modèle, déployé en toile de fond en tant que visée didactique maintenue ou visée ajustée* » (Jean, 2008a, p.4). En revanche, pour Jean et Etienne (2011, p.4), « *les imprévus secondaires* » nécessitent des « *gestes professionnels d'ajustement* »[8].À ce propos, Jean (2008b, p.5), s'appuie sur la conceptualisation de Bucheton (2007) et définit le « *geste professionnel* » comme « *un geste situé, qui s'adapte au contexte de la situation* ». C'est un geste qui constitue, pour Bronner (2009, p.167), « *une structure dynamique qui doit faire l'objet d'adaptations permanentes* » et qui est « *lié à la notion d'*ajustement », dans la mesure où l'enseignant doit être capable d'adapter sa séance « *à la contingence et aux contraintes de la situation de classe réelle* ». Jean (2008b, p.5) précise que le « *geste d'ajustement* » nécessite « *une réflexivité en acte* » et est « *de la responsabilité de l'enseignant*», qui devra nécessairement traiter l'imprévu, puisque « *tout imprévu survenant dans l'environnement de l'enseignant est suivi ou non d'une perception, d'une décision (ou d'une micro-décision) qui produit un traitement de l'imprévu par l'enseignant* » (Jean et Etienne, 2009, p.101). Ce dernier doit en effet faire un choix face à l'imprévu, il doit « ré-agir, *pour retrouver un nouvel équilibre au niveau de la situation et de son projet didactique* » (Bronner, 2009, p.168) : aussi l'enseignant doit « *agir dans l'urgence* » et « *décider dans l'incertitude* » (Perrenoud, 1996).

Jean (2008b) étudie le traitement accordé par les enseignants aux imprévus et explique que l'enseignant confronté à un imprévu qu'il a perçu peut soit l'« *ignorer* », soit « *au contraire s'en saisir et le porter à la vue de tous* » (pp.5-6). L'auteur effectue alors une catégorisation des imprévus en fonction du traitement qui leur est accordé. Il attribue à

[8] Selon Bucheton (2009, p.55), les « *gestes professionnels d'ajustement* » sont liés aux « *macro-préoccupations* » de l'enseignant : « *les contenus enseignés, le temps, les relations humaines, l'espace, le pilotage des tâches, sa propre image, et bien sûr l'avancée de la construction du sens pour des élèves le plus souvent très hétérogènes* ».

l'imprévu ignoré par l'enseignant le terme d'« *imprévu* », mais il définit plutôt comme un « *phénomène* » l'imprévu transformé pour « *qu'il fasse acte dans la classe* ». Jean appelle enfin l'imprévu inenvisageable un « *évènement* », qui une fois compris par l'enseignant peut devenir un « *imprévu* » ou un « *phénomène* ». Ici, Jean reprend le triptyque « *imprévu / phénomène / évènement* » déjà établi dans l'un de ses articles en 2008, mais il propose une classification un peu différente. En effet, Jean (2008a, pp.1-3) avait auparavant fait l'hypothèse que lorsqu'un enseignant percevait un imprévu comme un « *phénomène* », il pouvait soit l'ignorer – et donc lui laisser son statut d'« *imprévu* » –, soit l'utiliser et lui donner de l'importance pour le transformer en « *périphénomène* », c'est-à-dire en « *deuxième phénomène à destination des élèves* », en le portant à la vue de tous. Jean expliquait en effet : « *ce serait donc l'enseignant qui transformerait l'imprévu en périphénomène, qui fera acte dans la classe et revêtira ainsi une certaine importance* » (2008a, p.1). Finalement, Jean propose, dans ses deux articles de 2008, une classification des imprévus en fonction de leur traitement, mais le terme de « *phénomène* » semble ne pas avoir le même sens dans les deux textes. En outre, le concept de « *périphénomène* » n'est pas repris dans le deuxième article, mais il est abordé par Jean et Etienne (2011), qui soulignent l'importance que peut prendre un imprévu perçu par l'enseignant si celui-ci l'utilise dans la situation éducative.

Le lien peut être fait entre le « *phénomène* » de Jean (2008b) et l'« *imprévu relatif* » de Perrenoud puisque qu'il s'agit dans les deux cas d'un imprévu auquel l'enseignant peut s'attendre et dont il peut dans certains cas prévoir un traitement qui intégrerait l'imprévu dans le cadre de sa séance. On peut également rapprocher l'imprévu appelé « *évènement* » par Jean de l'« *imprévu radical* » de Perrenoud dans le sens où ce qui caractérise ici l'imprévu pour les deux auteurs, c'est bien le fait qu'il soit totalement nouveau, inédit pour l'enseignant, au point de pouvoir provoquer « *une incompréhension* » de la part de l'enseignant (Jean, 2008a, p.2).

Si Jean et Etienne (2011) effectuent leur recherche dans un objectif de transformation des pratiques enseignantes, Bénaïoun-Ramirez (2009) se situe dans une démarche de compréhension de ces pratiques et de leur signification pour les enseignants. Bénaïoun-Ramirez (2009) a donc une approche différente pour étudier le traitement des imprévus par les enseignants. Elle distingue deux manières de traiter l'imprévu : la « *performance improvisationnelle* », qui correspond au traitement d'un imprévu par des « *routines* » intégrées par l'enseignant (Tochon, 1989), et le « *faire avec* » qui renvoie à l'usage par l'enseignant de ruses ou de tactiques pour parvenir à improviser face à un « *impensé* » (p.77). L'analyse d'entretiens menés avec huit enseignants de collège a aussi permis à Bénaïoun-

Ramirez (2009, pp.85-86) de distinguer trois principes de positionnement par rapport au traitement des imprévus. Le premier de ces principes est le « *mode de gestion* », qui contient le « *pôle gestion affective* »[9], et le « *pôle gestion médiatisée* », plus cadré sur le travail, la préparation, la séance, etc. Une distinction est faite dans la « *gestion médiatisée* » dans le second principe de positionnement mis en évidence, « *l'objet de la contextualisation* ». Ici, sont mises en relief la « *gestion temporelle du projet* » – c'est-à-dire la phase interactive pendant laquelle l'enseignant décide de prendre du temps ou non pour certaines situations et d'adapter son projet – et « *la planification* » qui se réfère à la « *contextualisation en amont et en aval de la séance* », et donc à la planification préactive et postactive. Enfin, le dernier principe mis en évidence par l'auteure est l'« *implication professionnelle* », où l'on retrouve la « *distance affective* » ou l'« *affectivité professionnelle* ».

L'implication est l'un des facteurs qui régissent, pour Bénaïoun-Ramirez (2009), le traitement des imprévus en classe. En effet, l'auteure a montré dans ses travaux (2006, 2007, 2009) que l'implication de l'enseignant, en lien avec son expérience et le contexte d'enseignement, joue un rôle majeur dans le traitement accordé aux imprévus. C'est en fait la configuration de ces trois variables qui va déterminer le traitement des imprévus en classe par l'enseignant.

1.4.2. Des facteurs déterminants dans le traitement des imprévus par les enseignants

Le premier facteur qui peut faire varier le traitement des imprévus en classe est l'expérience des enseignants, caractérisée par leur ancienneté, mais nous reviendrons plus loin beaucoup plus en détail sur l'importance de cette variable dans le traitement des imprévus.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce n'est pas parce qu'un enseignant est chevronné qu'il sera facile pour lui de traiter les imprévus. Bénaïoun-Ramirez (2009, p.162) souligne en effet que d'autres facteurs interviennent dans le traitement des imprévus, tels que l'implication de l'enseignant et le contexte dans lequel il exerce.

Bénaïoun-Ramirez (2009) a ainsi montré que d'anciens enseignants pouvaient être déstabilisés du fait de certaines implications. Selon elle, l'implication renvoie à l'identité du sujet et sur un plan sociologique, « *aux diverses appartenances sociales, aux positions et statuts sociaux actuels* » (p.48). L'auteure distingue deux dimensions de l'implication : la

[9] Le « *pôle gestion affective* » s'exprime notamment « *dans l'échange, l'écoute, la compréhension, avec l'image de soi, l'idéal professionnel, les conseils aux débutants (..), et le Soi professionnel* » (p.85).

« *forme d'être* » et la « *connaissance en acte* ». L'implication relevant de cette deuxième dimension est le fruit d'« *engagements dans les groupes d'appartenance professionnels ou psychosociaux, engagements qui peuvent constituer des repères* » (p.95). Les différentes implications des enseignants, qu'elles soient « *psychosociales* »[10] ou « *professionnelles* »[11] constituent un facteur déterminant de leurs pratiques face aux imprévus. De fait, plus un enseignant est impliqué, plus il est apte à mettre de la distance par rapport aux imprévus qui surgissent dans un contexte « *sans difficulté particulière* », et plus « *il peut se détacher de sa préparation* », et ce, dans un « *contexte souvent très difficile* ». Attention toutefois, l'expérience acquise avec l'ancienneté joue également un rôle dans cette dernière aptitude de l'enseignant. Enfin, plus l'enseignant est impliqué, plus il peut « *marquer de distance dans l'attribution de sens aux situations, même dans un contexte relativement difficile –aidé en cela par son ancienneté dans le collège* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.163). Ainsi, selon Bénaïoun-Ramirez (2009) l'implication (en tant que « *connaissances en acte* ») constitue l'une des variables entrant en jeu dans le traitement des imprévus par les enseignants.

Par ailleurs, Bénaïoun-Ramirez note l'importance du contexte professionnel dans lequel l'enseignant exerce, qui influence aussi ses pratiques face aux imprévus. Ainsi, des différences existent entre les enseignants qui exercent en ZEP ou non, et en milieu rural ou urbain[12]. Le contexte d'enseignement, qui se caractérise aussi par la plus ou moins grande hétérogénéité de la classe, est donc essentiel dans les réponses attribuées aux imprévus.

Ainsi, il existe plusieurs formes de traitement des imprévus en classe et celles-ci sont guidées par l'implication des enseignants, le contexte professionnel dans lequel ils exercent, ainsi que leur expérience.[13] Nous reviendrons plus en détail sur ce dernier facteur dans le deuxième chapitre de notre cadre théorique, où nous verrons que le traitement des imprévus va différer en fonction des représentations que les enseignants ont de ces imprévus. En effet, les représentations professionnelles des enseignants vont orienter leurs pratiques (Bataille et al. ,1997), et notamment face aux imprévus, comme l'a montré Bénaïoun-Ramirez (2009).

---

[10] Par exemple, l'adhésion à des « *partis politiques* » (Bénaïoun-Ramirez, p.100).
[11] Comme l'intégration à un « *travail d'équipe disciplinaire* » (Bénaïoun-Ramirez, p.100).
[12] Par exemple, « *ceux qui exercent en ZEP ne considèrent pas comme des imprévus la contestation d'une note, et la découverte de voies différentes par les élèves, contrairement à leurs collègues exerçant en collège sans difficulté particulière* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, pp.100-101).
[13] Le contexte d'enseignement, l'expérience et les implications de l'enseignant font qu'il est « *contextualisé / contextualisant* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.162) : selon son expérience et son activité en milieu difficile ou non et selon ses implications, l'enseignant n'aura pas les mêmes pratiques.

En résumé

L'imprévu fait partie intégrante du métier d'enseignant et peut être assimilé au concept d'« *incident* », étudié ici au sens d'« *incident perturbateur* » tel que le définit Bénaïoun-Ramirez (2009). Il existe plusieurs types d'imprévus, et notamment des imprévus « *contextuels* », « *pédagogiques* » ou « *didactiques* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009), et ceux-ci peuvent être « *relatifs* » ou « *radicaux* » (Perrenoud, 1999). Le degré d'un imprévu non perçu par l'enseignant peut être déterminé par le chercheur (Jean, 2008a, 2008b), ou par l'enseignant lui-même, en laissant des indices à ceux qui l'observent (Bénaïoun-Ramirez, 2009). La nature d'un imprévu oriente les pratiques des enseignants, qui peuvent soit ignorer l'imprévu, soit l'utiliser dans le cadre de la séance (Jean, 2008b). Le traitement des imprévus va ainsi différer en fonction des enseignants et de la situation à laquelle ils sont confrontés. Enfin, trois principaux facteurs entrent aussi en jeu dans le traitement des imprévus par les enseignants : l'implication de l'enseignant, le contexte professionnel dans lequel il exerce et son expérience, que nous aborderons plus précisément plus loin. (Bénaïoun-Ramirez, 2009).

2. LE LIEN ENTRE LE TRAITEMENT DES IMPREVUS EN CLASSE PAR DES ENSEIGNANTS ET LEURS REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES

L'ambition est ici de faire une revue des travaux effectués sur le lien entre imprévus et représentations professionnelles des enseignants, qu'il sera nécessaire de définir auparavant.

2.1. Représentations, représentations sociales et représentations professionnelles

La représentation va refléter à la fois l'objet, le sujet et le concept. Pour Huber et Chautard (2001), les représentations sont « *le lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental* », « *une construction intellectuelle momentanée qui permet de donner du sens à une situation en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données de l'environnement* » (p.18). Il s'agit là des représentations mentales de la psychologie cognitive. Les auteurs précisent d'ailleurs que « *les représentations (ou pré-conceptions) jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives* ». Or il convient ici de voir comment le concept de représentation est abordé par la psychologie sociale, car cette dernière s'intéresse à l'influence des processus cognitifs sur les phénomènes, mais aussi à celle des processus

sociaux. En effet, pour Jodelet (1989), « *les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir* » (p.58). En 1961, Moscovici fonde la théorie des représentations sociales et met en avant son importance dans la construction du sens attribué aux conduites par les individus. Pour lui, deux processus sont à l'œuvre dans cette construction : l'« *objectivation* »[14] et l'« *ancrage* »[15]. L'école d'Aix-en-Provence s'est centrée sur le premier processus, alors que l'école de Genève a davantage étudié l'« *ancrage* » en s'intéressant au principe de « *prises de position* » (Doise, 1989, p.248). À la suite de Moscovici, Abric (1994), d'Aix-en-Provence, souligne que la représentation sociale est un système totalement organisé, comportant un « *noyau central* » stable et des « *éléments périphériques* » (pp.21-28), et permettant aux individus d'interpréter la réalité et d'orienter leurs comportements et pratiques (p.13). Abric s'est appuyé sur les travaux de Moscovici (1989), et sur ceux de Jodelet (1989), qui définit les représentations sociales comme une « *forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (p.53). Pour Moscovici (1989), les représentations sociales « *apportent une trame commune aux groupes les plus variés, sans cesse en flux et en reflux en croissance et en éclatement, dans le processus même de la communication et dans l'action* » (p.102). Elles se transforment, car elles sont « *inscrites dans la dynamique sociale* » (Bataille, 2000, p.171).

Bataille et al. (1997) expliquent que « *la représentation sociale est décrite classiquement comme une forme de connaissance particulière collectivement construite (...) d'un objet composite, ayant pour fonction l'orientation, l'organisation, la régulation des conduites et des communications sociales* » (p.4). Elle rend visible quelque chose d'absent.

Ainsi les individus d'un même groupe social ont des représentations communes. Qu'en est-il dans les groupes professionnels ? Il existe, selon ces auteurs, des représentations professionnelles, qui seraient « *une catégorie spécifique de représentations sociales* » (p.3). Bataille et al. (1997) justifient cette affirmation en s'appuyant sur Lorenzi-Cioldi, Monteil, Guimelli et Jacobi, et Gilly, « *pour lesquels la spécificité des représentations dépend de la nature sociale des sujets et des caractéristiques de la situation d'interaction* ». En 2000,

[14] L'« *objectivation* » « *donne à l'objet construit* [avec le sens qui lui est accordé par les représentations] *un caractère de reflet du réel* » (Bataille et al., 1997).
[15] L'« *ancrage* » renvoie à l'insertion de l'objet construit dans un champ social et à la réinterprétation de ce dernier suite à cette intégration (Bataille et al., 1997).

Bataille, pour expliquer la spécificité des représentations professionnelles, ajoute que celles-ci « *sont construites, dans le cadre des actions et des interactions professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ* » (p.181). Les représentations professionnelles sont ainsi, comme le rappellent Piaser et Ratinaud (2010, p.10), « *une classe particulière de représentations sociales* », qui intervient dans un milieu particulier, celui du champ professionnel. Les représentations professionnelles se distinguent des représentations sociales par deux caractéristiques : « *les groupes observés et les objets concernés* », qui font partie de la « *même sphère d'activité professionnelle* » (p.10). Elles se forment donc au sein d'un groupe qui partage la même profession, qui travaille dans un même « *contexte professionnel* », dans lequel « *les individus intériorisent des modes de penser et incorporent des modes d'agir très particuliers à leurs groupes identitaires* » (Bataille, 2000, p.181). Elles portent sur des objets appartenant à un milieu professionnel particulier et permettent aux membres de ce milieu de communiquer entre eux sans avoir à « *vérifier que les termes ou les tournures employés renvoient à des significations identiques pour tous* » (Bataille et al., 1997, p.8). En effet, ils « *communiquent entre eux selon un registre qui peut parfois paraître totalement abscons à des personnes étrangères à la profession* » et « *chaque profession possède ainsi des "façons de faire" qui lui sont propres* » (Piaser et Ratinaud, 2010, p.10).

Bataille et al. (1997, pp.7-8) donnent aux représentations professionnelles plusieurs caractéristiques. Les représentations professionnelles ont tout d'abord « *un caractère descriptif* » dans la mesure où les représentations informent les enseignants sur les objets de leurs environnements. Elles ont aussi « *un caractère prescriptif* », ce qui renvoie aux normes. Ensuite, les représentations professionnelles ont « *un caractère conditionnel* », ce qui fait référence au contexte dans lequel on se situe (avec les élèves, les parents, les collègues…). Enfin, elles ont « *un caractère évaluatif* », puisqu'elles permettent d'évaluer des pratiques nouvelles et par là même, « *d'acquérir une meilleure expérience de leur environnement* ».

Enfin, Bataille et al. (1997, p.8) précisent que les représentations professionnelles ont plusieurs fonctions :

- « *une fonction cognitive* » : elles procurent les savoirs nécessaires au groupe ;
- « *une fonction de protection de l'identité du groupe* » : ce qui renvoie à l'identité commune du groupe enseignant ;

- « *une fonction d'orientation des conduites* » : elles doivent pouvoir les aider à agir rapidement dans les diverses situations ;
- « *une fonction de communication* » : les enseignants se comprennent entre eux et utilisent un vocabulaire spécifique qui renvoie à leurs représentations communes ;
- « *une fonction de justification anticipée ou rétrospective des pratiques* » : elles expliquent les réactions et pratiques des enseignants dans certaines situations.

Cette dernière fonction des représentations professionnelles met plus particulièrement en avant le lien entre les représentations professionnelles et les pratiques des individus. Il va s'agir à présent d'étudier le lien entre les représentations professionnelles des enseignants et le traitement que ceux-ci accordent aux imprévus.

2.2. Un traitement de l'imprévu « *révélateur des représentations* » des enseignants

Il est intéressant d'analyser les pratiques des enseignants pour faire face aux imprévus en classe, car elles nous permettent d'accéder aux représentations de l'enseignant. En effet, du point de vue sociologique d'une part, « *le véritable imprévu fonctionne comme un révélateur de l'habitus* » (Perrenoud, 1999, p.140). D'autre part, selon le point de vue psychosocial, Bénaïoun-Ramirez (2002a) explique que « *l'imprévu agit comme un révélateur des représentations – représentations qui diffèrent en fonction de l'histoire personnelle ou professionnelle et des groupes d'appartenance professionnels et psychosociaux* ». De fait, les enseignants construisent, de par leur histoire, leurs opinions, leurs groupes d'appartenance… des représentations, qui guident leurs pratiques en classe, puisque « *si les représentations changent, les pratiques changent, et réciproquement* » (Rouquette, 2000, p.133). Effectivement, les représentations permettent aux enseignants de donner du sens aux diverses situations auxquelles ils sont confrontés, et notamment aux imprévus. L'étude des représentations des enseignants est donc intéressante pour comprendre leurs actions face à leur classe. Abric (1994, p.31) indique d'ailleurs que le comportement des individus est déterminé par leur représentation de la situation, laquelle est caractérisée par quatre composantes : la « *représentation de soi, de la tâche, des autres et du contexte* ». En soulignant l'importance des « *représentations en pratiques* », qui jouent « *le rôle de transitions avec les systèmes de valeurs* », Trinquier (2009) soutient les propos d'Abric. Elle ajoute cependant que d'autres représentations, « *propres au métier d'enseignant* », peuvent aussi orienter les conduites des professeurs (Trinquier, 2011, p.102). L'auteure insiste donc

sur le fait que la prise en compte des représentations des enseignants est essentielle pour comprendre leurs pratiques.

Rouquette (2000), qui s'intéresse au lien entre représentations sociales et pratiques, explique quant à lui qu'il faut « *tenir les représentations pour une condition des pratiques et les pratiques pour un agent de transformation des représentations* » (p.137). Si les représentations sociales de l'enseignant peuvent être essentielles dans son traitement des imprévus (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.60), nous nous centrerons plus particulièrement ici sur ses représentations professionnelles, car les imprévus émergent dans des « *contextes sociaux spécifiques, les contextes professionnels de l'éducation* », comme l'explique Bénaïoun-Ramirez (2009, p.57). Celle-ci s'appuie sur la théorie de Bataille (2000, p.181) selon lequel se créent, dans les contextes professionnels, des modes de penser et d'agir propres au groupe professionnel, qui constituent des représentations professionnelles. Ce processus de « *contextualisation professionnelle* » établi par Bataille (2000, p.182) est repris par Bénaïoun-Ramirez (2009, p.58) pour expliquer notamment le « *caractère évaluatif* » des représentations professionnelles (Bataille et al., 1997, p.8) : les représentations professionnelles se construisent avec l'expérience sur le terrain. À la suite de Bataille, l'auteure note que « *ce processus de "contextualisation professionnelle" permet aussi à la fois de signifier le contexte et de l'intégrer* » (2009, p.58). Cela signifie que l'expérience des acteurs appartenant à un même groupe professionnel leur permet de mieux appréhender leur environnement et de construire des représentations professionnelles, et de les transformer au fil des évènements.

Bénaïoun-Ramirez (2009) souligne que « *l'identification d'un imprévu diffère selon la signification que le contexte prend pour l'enseignant* » (p.74). Pour certains enseignants, la situation vécue peut constituer un imprévu, pour d'autres non. Le traitement des imprévus en classe est donc dépendant des représentations professionnelles de l'enseignant. Celui-ci va percevoir une situation imprévue d'une certaine manière, et va agir en fonction du sens qu'il accorde à cette situation et des représentations qu'il a de sa profession. Ainsi, dans la préface de l'ouvrage de Bénaïoun-Ramirez (2009), Perrenoud illustre cette idée par un exemple : l'enseignant ne traitera pas les imprévus de la même façon s'il considère que c'est sa mission de régler les problèmes ou si c'est celle du groupe entier, s'il intègre ou non les imprévus dans l'apprentissage des élèves, s'il veut respecter sa préparation à la lettre…

Jean et Etienne (2011) confirment cette idée en montrant qu'il est important pour l'enseignant d'avoir une représentation des situations imprévues pour pouvoir les traiter : « *la*

conceptualisation d'une situation permettant de la rapprocher d'une classe de situations proche de celle vécue était la clé pour déclencher un traitement de l'imprévu adapté certainement lié à un schème d'action (Vergnaud, 1996) construit par l'acteur » (p.4). D'après Bataille et al. (1997), le « *travail d'implicitation évoqué par Monteil* »[16] permet la construction d'un « *système articulé dans une représentation efficace et utile, aussi en ce qu'elle permet de régler immédiatement l'irruption du nouveau, de l'imprévu* » (pp.6-7). Les représentations des enseignants sont essentielles au traitement qu'ils accordent aux imprévus.

Autrement dit, les pratiques des enseignants pour faire face aux imprévus diffèrent du fait de la divergence de leurs représentations et de leurs perceptions de la situation (Bénaïoun-Ramirez, 2002b). On peut donc analyser le traitement des imprévus par les enseignants pour avoir accès à leurs représentations, représentations qui diffèrent chez les enseignants en fonction de l'image qu'ils ont de leur profession et des modèles auxquels ils se réfèrent[17].

2.3. Des pratiques enseignantes guidées par différents modèles de professionnalité.

Altet (2001, p.30) identifie quatre modèles de professionnalité enseignante : « *l'enseignant magister* », « *l'enseignant technicien* », « *l'enseignant ingénieur, technologue* » et « *l'enseignant professionnel, praticien réfléchi* ». Chacun de ces modèles requiert « *des compétences professionnelles et des savoirs enseignants* » (Altet, 2001, p.31) divers pour développer la professionnalité de l'enseignant. Toutefois, Bénaïoun-Ramirez (2002a, 2002b), en travaillant également sur la construction de la professionnalité enseignante, et en s'appuyant sur les travaux de Hirschhorn (1993), a identifié cinq classes d'enseignants, répartis en deux grandes catégories : les « *pédagogues* » et les « *magisters* ». Selon le modèle auxquels ils se réfèrent, les enseignants ne vont pas avoir les mêmes représentations professionnelles, ce qui va orienter leur traitement des imprévus en classe.

Ainsi, selon Bénaïoun-Ramirez (2002a, 2002b), les « *pédagogues* » sont habitués aux imprévus et se centrent sur le « *contrat pédagogique* » tel que le définit Perrenoud (1996)[18]. Ils travaillent en équipe disciplinaire, souhaitent se former continuellement et pratiquer la

[16] Bataille et al (1997) citent Monteil (1993), pour qui un « *travail d'implicitation* » serait « *accompli par le sujet à l'occasion de ses rapports aux choses et aux autres dans l'environnement social* ».
[17] Nous nous intéressons aux représentations professionnelles des enseignants qui diffèrent d'un sujet à l'autre. Attention toutefois : ce sont les chercheurs qui parlent de représentations professionnelles, et non les enseignants.
[18] Selon Perrenoud (1996), l'enseignement n'est possible que si chacun des protagonistes (enseignant et élève) accepte son rôle : l'enseignant s'engage à mettre en œuvre les situations d'apprentissage et l'élève à apprendre, en écoutant, en participant et respectant ses interlocuteurs. Le « ***contrat pédagogique*** » se distingue du « ***contrat didactique*** », qui consiste à expliquer son raisonnement, reconnaître ses erreurs et dire ses doutes.

pédagogie différenciée. À l'inverse, les « *magisters* » se centrent sur le savoir, sur leurs prévisions et n'hésitent pas à « *exclure des élèves de cours* » lorsque surgissent des « *difficultés relationnelles* ». Ils ne participent généralement pas à la formation continue.

Parmi les « *pédagogues* », Bénaïoun-Ramirez (2002b, p.124) distingue trois classes différentes : un « *pédagogue distancié* », qui est « *prêt à assumer les problèmes relationnels* » (car il sait maintenir une « *certaine distance affective* ») et se centre sur l'apprentissage, un « *pédagogue libertaire* », qui privilégie l'éducation et les relations, et un « *modèle métissé* », qui « *évoque à la fois la pédagogue et le magister* » puisqu'il accorde autant d'importance au savoir qu'à la pédagogie. Chez les magisters, se dessinent aussi deux modèles : celui du « *magister interne* », qui se sent responsable de l'émergence d'imprévus, et celui du « *magister externe* », qui lui explique les imprévus par un manque de motivation des élèves[19].

On voit dès lors que les enseignants s'appuient sur des modèles de professionnalité divers, ce qui les amène à avoir des représentations différentes de leur profession. Cela va influer sur leurs pratiques, comme le note Bénaïoun-Ramirez (2009) : « *la façon dont les professeurs gèrent les situations imprévues diffère selon leur modèle sous-jacent de référence* » (p.162). En effet, l'enseignant dit « *pédagogue* » s'adapte aux « *situations qui ne sont plus vraiment des imprévus* » pour lui[20]. En revanche, l'enseignant dit « *magister* » voudrait que ses prévisions soient respectées et va persister pour se préserver des imprévus[21].

Ainsi, les enseignants se construisent des représentations professionnelles, et ce « *par implicitation de multiples expériences* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.58), ce qui va guider leurs pratiques. Les représentations professionnelles des enseignants vont donc évoluer avec l'expérience, ce qui laisse supposer qu'un enseignant expérimenté et un enseignant novice ne vont pas traiter les imprévus de la même manière. Effectivement, l'enseignant expérimenté, au fil de sa carrière, va se construire d'autres représentations de par les situations qu'il aura vécues en classe, ce qui modifiera ses pratiques et lui permettra de développer ses capacités d'adaptation. L'enseignant novice aura donc moins de ressources pour traiter les imprévus.

---

[19] Les magisters sont dits « *internes* » ou « *externes* » selon qu'ils attribuent les évènements qui arrivent en classe à des facteurs internes (de leur responsabilité) ou à des facteurs externes (au contexte). Bénaïoun-Ramirez (2009) parle alors de « *processus d'attribution interne* » ou de « *processus d'attribution externe* » (p.134).

[20] Attention toutefois à ne pas généraliser : c'est une configuration particulière, caractérisée par plusieurs facteurs (le contexte d'enseignement, leur implication et leur ancienneté) qui va permettre aux « *pédagogues* » de s'adapter aux imprévus.

[21] Il faut là aussi rester prudent : le contexte d'enseignement, l'implication et l'ancienneté de l'enseignement sont également à prendre en compte pour expliquer les pratiques des « *magisters* ».

2.4. Le lien entre l'expérience des enseignants et leur traitement des imprévus en classe

Pour Bénaïoun-Ramirez (2009), « *il existe ainsi chez les acteurs des divergences de conception et donc de gestion des imprévus, divergences dans lesquelles interviennent sans doute de nombreux facteurs* » (p.74). Parmi ces facteurs qui agissent sur les représentations professionnelles des enseignants et donc sur le traitement qu'ils accordent aux imprévus, se trouvent le contexte d'enseignement, l'implication et l'expérience de l'enseignant (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p. 163). Notre travail porte plus particulièrement sur cette dernière variable, dont le rôle essentiel qu'elle joue dans la construction des représentations professionnelles est aussi reconnu par Bataille (2000) : « *les représentations professionnelles de milieu ou de fin de carrière ont beaucoup évolué depuis le temps de leurs débuts* » (p.186). Cette partie a pour but de voir en quoi l'expérience joue un rôle important dans le traitement des imprévus par les enseignants en classe, mais il ne faut pas oublier que l'ancienneté joue en lien avec le contexte d'enseignement et surtout l'implication, majeure dans la configuration de ces trois variables.

2.4.1. Une perception des imprévus différente selon l'expérience des enseignants

D'après Bénaïoun-Ramirez (2009), « *ce qui est imprévu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre, et l'expérience en la matière diminue effectivement la variété des situations inconnues* » (p.70). Cela signifie que les enseignants ne réagissent pas de la même façon face à un imprévu. Certes, les dimensions cognitive et affective de l'enseignant interviennent dans le traitement des imprévus, à travers le « *stress* », la « *fatigue* », la « *pression* », le « *risque* », les « *conflits* », etc. (Perrenoud, 1999, p.123). Cependant, il semble que l'angoisse que peut ressentir l'enseignant décroisse avec le « *développement de compétences* » (Perrenoud, 1999, p.124). L'enseignant, selon sa personnalité, va plus ou moins bien réagir face aux imprévus, mais grâce aux savoirs qu'il aura acquis avec l'expérience, il se sentira moins dépassé par les évènements au fil de sa carrière. Pour Perrenoud (1999), si l'enseignant est de nature angoissée, il aura tendance à vouloir toujours tout organiser, à préparer ses cours au mieux, en anticipant les éventuels imprévus ou en fuyant « *les situations "à coefficient élevé d'imprévus"* » (p.123). À l'inverse, les enseignants qui se sentent à l'aise dans l'improvisation et l'adaptation ne se laisseront pas troubler si un imprévu survient en classe, et ne rencontreront en général pas de souci pour répondre de manière adéquate aux imprévus dits « *relatifs* ». L'imprévu est donc « *en partie sous le contrôle de l'acteur* » (Perrenoud, 1999, p.123). Cependant, au-delà de la personnalité de l'enseignant, son expérience, son implication et le contexte professionnel sont aussi déterminants dans le traitement accordé aux imprévus

(Bénaïoun-Ramirez, 2009). Certains enseignants auront déjà vécu une situation, d'autres seront face à un évènement inédit pour eux, ce qui pourra plus ou moins les perturber.

Les imprévus ne sont donc pas perçus de la même manière par tous les enseignants, et cette perception peut différer en fonction de l'expérience des sujets (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Un enseignant novice semble plus confronté à des imprévus qu'un enseignant expérimenté, qui a, dans sa carrière, déjà eu l'occasion de traiter de nombreux imprévus plus ou moins similaires. Cela lui a permis d'acquérir des « *routines ou scénarios automatisés* » (Tochon, 1993, p.100). Si ces « *modèles intériorisés* » ne constituent pas la garantie d'une réaction adéquate, l'enseignant expérimenté semble avoir davantage de ressources que l'enseignant novice (confronté à un évènement inédit pour lui) pour faire face aux imprévus. Pour Etienne et Jean (2007), les réponses de l'enseignant expérimenté aux imprévus se traduiront souvent par de l'improvisation et des « *gestes d'ajustement* », qui sont la « *marque de la professionnalité dans le développement des enseignants* » (p.430). Cette idée est aussi développée, bien que nuancée, par Bénaïoun-Ramirez (2009, pp.74-78). Comme nous l'avons dit, celle-ci repère deux manières de traiter l'imprévu : la « *performance improvisationnelle* » et le « *faire avec* ». Si l'on reprend la classification des imprévus citée plus haut, qui distingue « *imprévus relatifs* » et « *imprévus radicaux* », on peut supposer que les enseignants expérimentés auront le plus souvent affaire à des « *imprévus relatifs* », auxquels ils pourront répondre en puisant dans leur « *savoir d'expérience* » et en faisant appel à leur « *performance improvisationnelle* ». À l'inverse, les enseignants novices seraient plus confrontés à des « *imprévus radicaux* » qui les obligeraient à innover ou à trouver des stratégies pour faire face à l'imprévu, et donc à «*faire avec*». La pratique deviendrait donc plus implicite avec l'expérience, mais Bénaïoun-Ramirez (2009) souligne que l'idée selon laquelle les enseignants expérimentés seraient moins confrontés aux imprévus que les enseignants débutants est discutable : tout dépend de la nature de l'imprévu. Il ne faut en effet pas généraliser, d'autant que les imprévus ont tendance à devenir de plus en plus présents en classe. L'enseignant expérimenté pourra donc, lui aussi, être confronté à des imprévus.

2.4.2. L'influence de la préparation des enseignants sur leur traitement des imprévus

En 2004, Marcel présente les résultats de sa recherche, dont le but était d'examiner les différences de gestion des imprévus entre un enseignant novice et un enseignant expérimenté grâce à un questionnaire présentant 24 imprévus pouvant surgir en classe. Il note que ces différences se repèrent sur plusieurs points tels que la gestion du temps, la prise en compte de

l'élève, l'utilisation des opportunités, ou encore «*la sensibilité au contexte institutionnel* » (p.39). Pour l'auteur, les débutants privilégient les activités très scolaires, stables[22], surtout si on leur annonce la venue de l'inspecteur. Marcel met alors en évidence chez le novice son manque de confiance et son besoin d'avoir des repères précis, en respectant strictement sa préparation, sans rien modifier pour un imprévu quelconque. L'enseignant expérimenté, quant à lui, «*fera preuve d'une plus grande facilité d'adaptation* » (p.39). Marcel rejoint là Chautard et Huber (2001), pour qui l'enseignant expérimenté pilotera « *au confort* » (p.117), montrant ainsi sa capacité à restructurer ses cours en fonction des éventuels imprévus qui peuvent surgir. Marcel (2004, p.40) remarque cependant que l'enseignant novice modifie sa préparation « *pour venir en aide à un "bon" élève en difficulté* ». D'après l'auteur, il s'agirait là d'une « *marque de culpabilité* » pour l'enseignant novice qui percevrait cette situation comme un « *échec personnel* ». Cet enseignant novice, qui se sent coupable, peut dès lors être qualifié de « *magister interne* » si l'on se réfère aux travaux de Bénaïoun-Ramirez (2002b).

La préparation des enseignants peut aussi être génératrice d'imprévus. Bénaïoun-Ramirez (2009) note que « *c'est chez les anciens professeurs que surgissent le plus d'imprévus didactiques* » et « *chez les nouveaux professeurs le plus d'imprévus pédagogiques* » (p.76). On peut expliquer le fait que les enseignants novices connaissent plus d'imprévus pédagogiques que les enseignants expérimentés par l'expérience des anciens pour maîtriser leur classe. Au niveau didactique, les enseignants novices semblent être confrontés à moins d'imprévus que les enseignants chevronnés. Cela s'explique peut être par le fait que les plus anciens ont tendance à profiter de « *la souplesse de leur préparation* » pour s'en éloigner un peu et laisser venir les choses, afin de voir où en sont leurs élèves sur le plan cognitif. Ainsi la préparation semble primordiale pour le novice. Elle l'est aussi pour l'« *expert* », mais celui-ci a plus de facilités à « *utiliser les imprévus émergents comme autant d'occasions de mettre en œuvre un travail didactique* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.164) et à les exploiter « *en tant qu'opportunités pédagogiques* » (Marcel, 2004, p.31). D'ailleurs, Huber et Chautard (2001, pp.130-132) développent l'idée que plus l'enseignant a de l'expérience, plus il est apte à porter un « *jugement pédagogique* » sur ses pratiques. Les auteurs font l'hypothèse que cela permettrait aux enseignants de prévoir des « *zones potentielles d'imprévus* », c'est-à-dire des passages « *dans une leçon où des imprévus peuvent survenir du fait de l'initiative de l'enseignant (...) ou de réactions d'élèves* », et ce, afin de rendre les apprentissages plus dynamiques. Selon eux, les enseignants devraient être sensibilisés à cela au cours de leur

[22] Les activités « stables » nécessitent des documents plutôt que de la peinture par exemple.

formation. Aussi, d'après Jean et Etienne (2009, p.100), les enseignants expérimentés ont « *tendance à profiter de certains imprévus suscitant la motivation des élèves ou un intérêt pédagogique* », alors que les plus jeunes tendent « *à recentrer le travail sur l'objectif prévu* ».

Marcel (2004, p.31) rejoint cette idée en évoquant le fait que « *le novice structure ses pratiques à partir de sa préparation et écarte tout ce qui pourrait l'en éloigner* ». Il faut toutefois noter que « *l'excès de précautions* » peut avoir des effets néfastes. L'enseignant ne doit pas constamment reprendre ses élèves pour éviter les imprévus : cela créerait une situation de malaise où les élèves pourraient avoir l'impression de ne plus pouvoir s'exprimer (Perrenoud, 1999). De plus, pour Perrenoud (1996), « *il est impossible de se préparer en détail à tout ce qui peut survenir dans une classe* » (p.75). L'enseignant doit donc être capable de se détacher de sa préparation quand il le faut. Bronner (2009, p.166) prône d'ailleurs une formation des professeurs stagiaires où l'objectif serait d' « *apprendre à adapter l'intentionnalité, explicitée* a priori, *à la contingence inévitable de la situation réelle de classe* », ce qui signifie que les apprentis enseignants, sur le terrain, doivent apprendre à adapter leur préparation à ce qui se passe réellement en classe. Marcel (2004, p.40) utilise une métaphore intéressante pour désigner l'enseignant novice qui mise tout sur sa préparation et qui serait tel « *un naufragé voguant sur le fleuve houleux de la situation pédagogique, cramponné au radeau de sa préparation : rien ne peut le lui faire lâcher, sa survie en dépend !* ». À l'inverse, l'enseignant expérimenté « *aurait, lui, une barque en guise de préparation (la stabilité de l'embarcation provenant de la multiplicité de scénarios disponibles qui la lestent) mais surtout il manierait des rames pour éviter les passages difficiles et utiliser au mieux les passages favorables* ». Nous pouvons avoir dès lors l'image d'un enseignant novice désorienté, perdu sans sa préparation, et celle d'un enseignant expérimenté capable de surmonter les obstacles que peuvent générer les imprévus. Attention toutefois à ne pas généraliser, puisque « *certains enseignants novices ont une prise en charge de l'apprentissage de leurs élèves "remarquable"* » comme le note Grandaty (2010).

2.4.3. Des « *capacités adaptatives* » pour traiter les imprévus qui s'acquièrent avec l'expérience

Pour Marcel (2004), ce qui fait la différence entre le novice et l'expert, c'est bien « *la capacité d'adaptation aux contraintes et aux ressources de la situation pédagogique dont fait preuve le second* » (p.40). D'ailleurs, Bénaïoun-Ramirez (2006, 2007) parle de « *capacités adaptatives* » qui se construisent avec l'expérience grâce à plusieurs éléments : « *le contexte temporel de l'expérience, le rapport aux collègues, le rapport aux parents, la planification et*

la réflexion didactique, et l'écart aux prévisions » (2006). L'auteure ajoute que les deux derniers éléments font *« une large place aux imprévus »*. Grâce à « *l'intériorisation des routines, ces scénarios intégrés* » (Bénaïoun-Ramirez, 2007, p.11), les enseignants experts[23] ont développé leurs capacités en ce qui concerne « *la planification* » et « *l'adaptabilité* », ce qui a permis « *la légitimation de leurs pratiques* ». Dès lors, l'enseignant débutant évite de s'éloigner de sa préparation mais ce sont les situations difficiles comme les imprévus qui vont lui permettre de tirer des leçons et de remettre en question ses pratiques. Pour l'enseignant qui ferait preuve d'un « *défaut de compétence* », Perrenoud (1999, p.124) s'interroge prospectivement et indique les techniques possibles de « *gestion de l'imprévu* » qui s'offrent à lui, telles que son acceptation sans en tenir réellement compte, sa délégation à d'autres personnes, l'utilisation des technologies ou une formation pour apprendre à mieux les gérer. Cette dernière possibilité montre bien, là encore, la nécessité pour les enseignants débutants de se former continuellement et de pratiquer pour apprendre à traiter les imprévus. C'est ainsi qu'ils développeront, avec l'expérience, leurs capacités de « *réflexivité* » et d'« *adaptation* » pour arriver à se détacher progressivement de leur préparation sans avoir peur des imprévus.

Certes, il existe des « *variations interindividuelles* » (Bru, 2007, p.11) dans les pratiques des enseignants, comme le souligne Perrenoud (1999) : « *deux praticiens différents, placés devant la même situation, qui leur est également inconnue, n'improvisent pas de la même façon, parce qu'ils sont différents* » (p.139). Mais à la suite de Bru (1994, 2007), Bénaïoun-Ramirez (2009) ajoute à cette « *variabilité interindividuelle* » une « *variabilité intra-individuelle* » (p.73). En effet, un même enseignant ne réagira pas de la même façon à des moments différents de sa carrière. Les réponses aux imprévus seront probablement de plus en plus appropriées aux situations au fil de son avancée dans le métier grâce à ses « *scénarios intégrés – sorte de savoir routinisé –* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.75). L'enseignant expérimenté a en effet acquis, au fil de sa carrière, des « *routines* » (Tochon, 1989) qui vont lui permettre d'« *improviser, c'est-à-dire exceller tant dans le domaine des contenus à transmettre — qu'il manie à son gré une fois qu'ils sont intériorisés, que dans le domaine constamment adaptatif de sa relation avec l'ensemble mouvant des élèves* » (p.32). Pour Tochon, la véritable compétence de l'expert est donc l'improvisation, qui provient selon lui « *de l'intériorisation des modules académiques et interactionnels qu'elle réarrange librement au gré du contexte* » (p.25). Il se distingue là de Perrenoud (1999) qui n'évoque pas les « *routines* » acquises avec l'expérience mais les capacités de « *réflexivité* » qui permettent

[23] Il s'agit ici de PEMF : Professeurs des Ecoles Maîtres-Formateurs.

d'apprendre à traiter les imprévus. Ainsi, l'expérience permet aux enseignants d'intérioriser les savoirs nécessaires à l'élaboration de leurs cours, ce qui fait que plus un enseignant est chevronné, plus il va se sentir libre de mener sa classe comme il l'entend.

L'enseignant tire donc des leçons de ses erreurs, des imprévus, tout au long de sa carrière. C'est pourquoi Tochon (1993) affirme que « *l'enseignant ne devient bon qu'après des années de pratique* ». Pour lui, « *il lui arrive occasionnellement d'être projeté dans des évènements imprévus, qui sont plutôt l'exception que la règle, s'il est expérimenté* » (pp.101-102). L'enseignant dit « *expert* » a plus de ressources que l'enseignant novice pour traiter les imprévus, car il a acquis de bonnes capacités d'adaptation et d'anticipation qui résulteraient d'une « *intelligence contextuelle* » et du « *cadre souple* » de sa préparation (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.75). Cependant, en réponse aux propos de Tochon (1993), Bénaïoun-Ramirez (2009) insiste sur le fait que les enseignants confirmés peuvent aussi avoir affaire à des imprévus : « *avec la démocratisation de l'école, les classes hétérogènes et l'évolution du public scolaire, les évènements imprévus ne sont plus si occasionnels pour les enseignants expérimentés, même si leur intelligence du terrain leur permet de prendre en compte l'imprévisible* » (p.76). Certains évènements peuvent être difficiles à comprendre pour un enseignant, même chevronné, qui peut alors réagir de façon inappropriée à la situation. Cela peut l'amener à s'interroger sur ses pratiques, ce qui amène Perrenoud (1999, p.133) à parler de « *relecture de l'expérience* ». Ainsi un évènement incompris par l'enseignant peut être considéré, s'il se manifeste de nouveau, comme un imprévu d'importance moindre. Avec l'expérience, l'enseignant continue à se former à travers les diverses situations vécues, plus ou moins difficiles. Attention toutefois : ce n'est pas parce que l'enseignant expérimenté aura dans son répertoire des possibilités de réponses aux imprévus que celles-ci seront adéquates, d'autant que d'autres facteurs entrent en jeu dans le traitement des imprévus, comme l'implication de l'enseignant et le contexte professionnel dans lequel il exerce.

En résumé

Le traitement des imprévus par les enseignants renseigne sur leurs représentations professionnelles, déterminées par les modèles de professionnalité auxquels ils se réfèrent, mais aussi par leur implication, leur expérience et le contexte d'enseignement. L'adaptation des enseignants aux imprévus résulte d'une configuration particulière de ces trois dernières variables. (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Nous nous centrerons ici sur l'expérience des enseignants, qui peut orienter leur préparation et développer chez eux des « *capacités adaptatives* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009) pour traiter les imprévus.

3. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU COURS PREPARATOIRE

Il convient dans cette partie de retenir les éléments qui seront nécessaires à la compréhension des deux séances de lecture observées lors du recueil de données. Il nous faut donc revenir sur les préconisations officielles pour les enseignants de cycle 2 et sur les recherches sur l'enseignement de la lecture au CP.

3.1. Les Instructions Officielles

Chaque enseignant doit suivre les exigences des programmes (mis à jour en 2008). Il va s'agir ici de voir quelles sont les préconisations faites aux enseignants de cycle 2, et plus particulièrement aux enseignants de CP, en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

Le cycle 2 commence avec la Grande Section de maternelle et se poursuit avec le Cours Préparatoire et le Cours Élémentaire 1ère année. Comme son nom l'indique, c'est le cycle où l'enfant va acquérir les « *apprentissages fondamentaux* ». L'apprentissage de la lecture constitue l'un des objectifs prioritaires du cycle 2, mais il débute dès l'école maternelle : c'est en effet « *en s'appuyant sur les acquisitions faites avant leur entrée à l'école élémentaire que les élèves apprennent à lire* » (Ministère de l'Education Nationale, 2010a, p.4). Le CP est une année charnière dans la scolarité de tout individu, puisque c'est là que les acquisitions relatives à la lecture vont faire « *l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.17). Quelles sont alors les compétences demandées aux élèves de CP dans cet apprentissage de la lecture ?

Dans le domaine de la lecture, les programmes de 2008 ont établi trois grands domaines de compétences et de connaissances que les élèves doivent travailler « *de façon équilibrée tout au long de l'année* » de CP (Ministère de l'Education Nationale, 2010a, p.4) :

- L'identification des mots : « *savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots* » ;
- La compréhension des textes : « *savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire* » ;
- La production de mots ou de textes : « *Savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court* ».

L'acquisition de ces compétences passe notamment par le recours à la littérature de jeunesse, devenue l'un des piliers de l'enseignement de la lecture au cycle 2, et qui permet l'accès « *à une première culture littéraire* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.17).

Il est demandé aux enseignants de s'assurer qu'aucun de ces domaines de compétences ne soit négligé. Ils doivent « *déterminer le meilleur équilibre entre ces différents domaines, pour la classe mais aussi pour chaque élève pris individuellement* ». Les textes officiels précisent en effet qu'« *il faut différencier, adapter les tâches et, le cas échéant, apporter une aide personnelle à ceux qui en ont besoin* » (Ministère de l'Education Nationale, 2010a, p.4). Chaque enseignant doit donc veiller à l'acquisition de ces différentes compétences par chacun de ses élèves, en pratiquant s'il le faut la pédagogie différenciée.

En premier lieu, en ce qui concerne l'identification des mots, les programmes de 2008 mettent en avant l'importance de l'articulation entre lecture et écriture pour que les élèves apprennent à « *déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus* ». Pour parvenir à cela, l'élève doit notamment « *connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau)* » et « *savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.31). C'est grâce à ces apprentissages que l'élève va progresser en lecture. La lecture d'une phrase ou d'un texte demande aussi aux élèves de « *prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent* » et d'acquérir « *le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes* ». Pour cela, les programmes préconisent l'utilisation d'un manuel scolaire de qualité, « *gage de succès pour cet enseignement délicat* » qu'est la lecture (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.17). Il revient alors à l'enseignant de choisir le manuel de lecture qui lui semble le plus approprié, et de recourir à des ouvrages de littérature de jeunesse, puisque les élèves de CP doivent « *écouter lire des œuvres intégrales* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.31).

Ensuite, les Instructions Officielles insistent sur la nécessité de développer chez les élèves des capacités de compréhension des textes : « *comprendre ce qu'on lit est le but de l'apprentissage de la lecture* » (Ministère de l'Education Nationale, 2010a, p.5). Il est alors précisé dans les programmes que les élèves doivent savoir « *dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.31).

Enfin, la production de mots ou de textes, qui implique un travail d'écriture, est relié à la lecture, « *les compétences acquises dans l'un des domaines renforçant celles acquises dans l'autre* » (Ministère de l'Education Nationale, 2010a, p.7). Les pratiques des enseignants de CP pour travailler l'écriture avec leurs élèves consistent alors en des activités de copie de

textes courts, de dictée à l'adulte, de dictée de mots ou de phrases, de conception de phrases avec l'aide de l'enseignant, ou encore de production d'un « *travail écrit soigné* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.31).

Dès le CP, l'élève commence à développer les compétences attendues à la fin du CE1 pour la maîtrise du premier palier du Socle commun. Les compétences attendues en lecture se résument à « *lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus* », « *lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge* » et « *lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p. 20). L'apprentissage de la lecture constitue un axe majeur du cycle 2. L'enseignant de CP doit veiller à ce que ses élèves développent les compétences nécessaires à cet apprentissage, reconnu indispensable dans notre société. Mais l'enseignement de la lecture est « *un secteur particulièrement sensible du système éducatif, le plus sensible peut-être* » (Fijalkow & Fijalkow, 1994). Voyons alors ce qu'en dit la recherche.

3.2. Les caractéristiques de l'enseignement de la lecture au CP

Tout d'abord, il convient de voir comment les chercheurs définissent la lecture. Pour l'ONL[24] (2005), « *lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent* ». Gombert et al. (2002) soulignent que la lecture est « *une construction de significations, réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné* ». Ils précisent que cette construction est « *le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture* » (p.11). Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que la lecture est une activité qui requiert une pluralité de compétences et de savoir-faire (Goigoux, 2004 ; Downing et Fijalkow, 1984). Goigoux (2004) souligne même que ces « *habiletés intellectuelles* » doivent toutes être enseignées à l'école pour éviter « *un échec précoce et cumulatif des élèves les moins sollicités et les moins instruits hors l'école* » (p.52).

Beaucoup de facteurs entrent donc en jeu dans l'apprentissage de la lecture. Pour Gombert et al. (2002), « *lire est une activité langagière qui est toujours simultanément cognitive, linguistique, sociale, subjective* » (p.13). D'ailleurs, l'ONL (1998, p.27) note, à

[24] ONL : Observatoire National de la Lecture.

propos des « *capacités cognitives et linguistiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture* », qu'elles sont présentes dès cinq ou six ans chez la majorité des enfants : « *ils connaissent un large vocabulaire oral* », « *ils maîtrisent les structures syntaxiques les plus courantes de la langue* »… Ces capacités déjà présentes chez les élèves de CP sont propices à un bon apprentissage de la lecture. Nous l'avons vu, les programmes de 2008 distinguent quatre composantes de la lecture : l'identification des mots, la compréhension des textes, la production de mots ou de textes et la littérature de jeunesse. Cette dernière composante renvoie à ce que Goigoux (2004) et Gombert et al. (2002) appellent « *l'acculturation* », définie comme « *la familiarisation avec la culture écrite, ses codes linguistiques et ses formes culturelles, notamment à travers la découverte de l'importance de la littérature et du pouvoir que confère la maîtrise de la langue écrite* » (Gombert et al., p.13).

Ainsi, pour Gombert et al. (2002), en lecture, les enseignants de CP doivent réaliser « *un équilibre singulier* » (p.13) entre ces quatre domaines d'activités. Pour ces auteurs, l'acculturation passe par « *la médiation de l'adulte* » (p.14), qui au CP permet à ses élèves « *l'accès à des textes longs et complexes qui dépassent les capacités de lecture autonome des élèves* ». Rogovas-Chauveau et Chauveau (1993) soulignent aussi l'importance de l'adulte dans le processus d'apprentissage de la lecture par l'élève : l'adulte peut en effet jouer le rôle d'« *un "stimulateur intellectuel" qui excite ou provoque l'activité cognitive et métacognitive de l'enfant en train d'apprendre* » (p.172). L'enseignant joue donc un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture par ses élèves. Pour Gombert et al. (2002), sans son intervention, les élèves ne pourraient pas « *prendre conscience que l'écrit dérive de l'oral* » (p.17) et le rôle de l'école est de « *guider finement ce travail en conduisant les élèves à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, oral et écrit* » (p.17). L'enseignant doit donc aider l'élève à développer une « *conscience métalinguistique* » (Gombert et al., 2002, p.17).

Cette conscience métalinguistique se traduit par le fait que les enfants comprennent ce qu'est l'acte de lire en lui-même : « *le futur lecteur-scripteur doit avoir une idée claire de ce que sont la lecture et l'écriture* » (Fijalkow, 1993, p.83) pour pouvoir construire « *un projet personnel de lecteur* » (Alves Martins, 1993, p.73). L'enfant doit saisir que la lecture est « *un moyen de communication* » et doit « *prendre conscience de la diversité des pratiques de la lecture* » (Alves Martins, 1993, p.73). Pour Gombert et al. (2002), un enfant apprendra d'autant mieux la lecture si les mécanismes qu'elle met en jeu « *lui* [apparaissent] *comme la solution pour maîtriser une activité qui l'intéresse, qu'il a déjà entreprise et dont il a compris certains ressorts* » (p.30). De nombreux auteurs s'accordent alors sur le caractère

indispensable de la conscience métalinguistique pour apprendre à lire (Gombert et al., 2002 ; Alves Martins, 1993 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1993 ; Fijalkow, 1993). Cela renvoie à la théorie de la « *clarté cognitive* » de Downing et Fijalkow (1984), qui insistent sur l'importance de la réflexion métacognitive de l'enfant pour entrer dans l'écrit. L'enfant doit avoir une idée claire de ce que sont les pratiques de lecture et d'écriture et de leurs fonctions. Alves Martins (1993, p.76) partage cette idée et indique que la « *clarté cognitive* » est capitale pour que les élèves n'échouent pas en lecture dès le CP.

Ainsi, Gombert (1993) note que « *la lecture est à la fois décodage, compréhension et capacité de gestion de son activité en fonction de ses finalités* » (p.129). Le décodage met l'accent sur le lien entre phonèmes et graphèmes puisqu'il passe par la « *découverte du principe alphabétique* »[25] (Gombert et al., 2002, p.21). La compréhension insiste sur le sens des textes proposés à l'élève. Enfin, la « *capacité de gestion de son activité* » concerne le langage écrit dans sa totalité et implique chez l'élève une « *conscience métalinguistique* » (Gombert et al., 2002, p.17). Selon les pratiques des enseignants, ces trois aspects seront plus ou moins travaillés. En effet, chaque méthode a ses spécificités, et de nombreux débats subsistent encore quant à la meilleure façon d'enseigner la lecture. Il convient donc de nous attarder sur les différentes méthodes d'enseignement de la lecture.

3.3. Différentes méthodes d'enseignement de la lecture

Si les programmes de l'école primaire précisent les connaissances et les compétences à acquérir par les élèves dans chaque discipline et pour chaque cycle, ils n'imposent pas aux enseignants de méthode pédagogique particulière. En effet, les Instructions Officielles laissent « *libre le choix des méthodes et des démarches* » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p.10). Toutefois, dans les faits, il est recommandé de recourir à la méthode syllabique, que nous décrirons plus loin. Ainsi, tous les enseignants ont des pratiques différentes pour développer les capacités des élèves. Cela est particulièrement flagrant dans le domaine de la lecture au CP, où il existe une pluralité de méthodes d'enseignement.

Avant toute chose, il faut préciser ce qu'est une méthode pédagogique. Les dictionnaires définissent la méthode pédagogique comme un « *ensemble de procédés se*

[25] Le principe alphabétique « *correspond au fait que les caractères de notre système d'écriture, les lettres, correspondent, soit isolément soit groupées, à des entités phonologiques abstraites que l'on appelle les phonèmes* » (Observatoire National de la Lecture, 1998, p.23).

déployant suivant un plan réfléchi et déterminé à l'avance »[26], ou comme une « *organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative* » et s'appuyant « *toujours sur une certaine idée de l'homme, de la société et des rapports souhaitables entre individus et société* »[27]. Les méthodes employées par les enseignants seront donc orientées par leurs conceptions et par leurs représentations et leur approche de la méthode. Autrement dit, les représentations qu'ont les enseignants de la méthode vont peut-être plus guider leurs pratiques que la méthode elle-même. Mialaret, en définissant la méthode pédagogique comme un « *ensemble plus ou moins bien structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement énoncé ou implicitement admis* »[28], souligne l'importance des objectifs de l'enseignement. Meirieu (1985), lui, insiste sur le lien entre l'enseignant, l'élève et le savoir, car il définit la méthode pédagogique comme « *le mode gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir* » (p.106). Enfin, selon Goigoux (2004), il s'agit de « *l'ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre* » (p.43). Une méthode pédagogique est donc un ensemble complexe caractérisant les pratiques enseignantes pour mettre en œuvre l'enseignement et favoriser l'apprentissage des élèves, et s'appuie sur des principes théoriques, la cohérence et les conceptions de l'homme. Cependant, Bru (1994, p. 168) remet en cause la notion de « méthode » et insiste sur la « *variabilité interindividuelle dans la mise en œuvre de la même méthode* » et sur la « *variabilité intra-individuelle souvent liée à la dynamique des situations* ». Bru (1994, p.169) parle alors d'une conduite d'enseignement « *multifinalisée et multicritériée* ».

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement de la lecture, l'ONL (2005) définit une méthode comme « *un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture* » (p.6). Plusieurs méthodes d'enseignement de la lecture existent. Certaines privilégient la voie directe qui renvoie à la « *reconnaissance visuelle de mots écrits* », d'autres emploient la voie indirecte, qui correspond à la « *reconnaissance auditive de mots oraux obtenus grâce à un déchiffrage des mots écrits* » (Goigoux, 2004, p.44). Nous allons ici nous appuyer sur la classification de Goigoux (2003), qui distingue six méthodes : la méthode « *syllabique* », la méthode « *mixte* », la méthode « *phonique* », la méthode « *globale* », la méthode « *idéo-visuelle* » et la méthode

[26] D'après *Les grandes notions de pédagogie*, Armand Colin, 1999.
[27] D'après RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (2003). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*. ESF.
[28] D'après MIALARET, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.

« *interactive* ». Nous ajouterons cependant la méthode « *naturelle* », considérée comme « *globable* » par Goigoux mais classée dans les méthodes « *interactives* » par Chartier et Hébrard (2006). Les enseignants peuvent choisir la méthode qui leur semble la plus efficace. Fijalkow et Fijalkow (1994) remarquent cependant que « *les enseignants, dans leur majorité, font appel à une méthode de lecture avec le manuel qui s'y rattache* » (p.73). Ce manuel est un « *outil d'accompagnement de l'apprentissage* » (ONL, 2005, p.6) et occupe donc une place primordiale dans l'enseignement initial de la lecture, quelle que soit la méthode envisagée. Mais en quoi ces méthodes se différencient-elles ?

3.3.1. La méthode syllabique

La méthode syllabique, parfois appelée « *méthode traditionnelle* », est l'une des plus anciennes. Elle consiste en une procédure indirecte de déchiffrage en analysant les syllabes. Il s'agit de partir des lettres et de les associer à leur son de référence, pour ensuite combiner voyelles et consonnes et former des syllabes puis des mots (Goigoux, 2003). Cette méthode consiste donc à faire mémoriser à l'élève les correspondances grapho-phonétiques de la langue, à mettre « *l'accent sur le mécanisme du décodage des signes écrits en leurs unités linguistiques correspondantes* » (Downing et Fijalkow, 1984, p.68). Une fois le code alphabétique acquis, l'enfant pourra se concentrer sur la compréhension des textes lus.

3.3.2. La méthode mixte

La méthode mixte est la continuité de la méthode syllabique, à ceci près que les élèves étudient d'abord des mots dans une phrase illustrée avant de passer à la découverte d'une lettre (Goigoux, 2003). C'est pourquoi, pour Chartier et Hébrard (2006), c'est une « *méthode syllabique à départ global* ». La phase globale « *est réduite à la mise en mémoire de mots judicieusement choisis pour offrir, lors de leur analyse, tous les éléments graphiques nécessaires au répertoire des graphèmes (...) ou des assemblages de graphèmes constituant des sons complexes* » (Chartier et Hébrard, 2006, p.118). Pour ces auteurs, partager le travail de lecture entre « *reconnaissance globale de mots* » et « *reconstructions syllabiques* » permet à l'élève d'éviter le « *déchiffrage mécanique* ».

3.3.3. La méthode phonique

La méthode phonique, ou « *phono-graphique* », apparaît dans les années 1970 « *avec l'introduction de la distinction entre phonèmes et graphèmes* » (Goigoux, 2003). Il s'agit d'étudier les phonèmes pour pouvoir ensuite établir le lien avec les graphèmes

correspondants. Cela consiste à « *identifier auditivement un phonème, puis à le localiser dans un mot oral pour, enfin, en découvrir la transcription écrite* » (Goigoux, 2003, p.11).

3.3.4. La méthode globale

La méthode globale a pour objectif « *la recherche de la signification à partir de l'écrit* » (Downing et Fijalkow, 1984, p.68). Au début du XX^{ème} siècle, avec Decroly, cette méthode consistait en la mémorisation de mots à partir de leurs caractères graphiques, pour ensuite pouvoir « *déchiffrer des mots inconnus par analogie avec ceux qui sont déjà connus* » (Chartier et Hébrard, 2006, p.117). Elle porte donc toute son attention sur le sens.

3.3.5. La méthode idéovisuelle

La méthode idéovisuelle, aujourd'hui presque inexistante dans les classes de CP car combattue notamment par De Robien[29], porte son attention sur la discrimination et la mémorisation visuelle de mots écrits pour l'élaboration d'un lexique orthographique de base, en excluant « *l'étude des correspondances graphophonologiques* » (Goigoux, 2003, p.10).

3.3.6. La méthode interactive

La méthode interactive a été relayée « *par les mouvements d'Éducation Nouvelle* » et implique à la fois le décodage des mots et la compréhension de texte : les élèves doivent avoir « *recours à des traitements analogiques en plus des traitements orthographiques (reconnaissance visuelle) et grapho-phonologiques (déchiffrage)* » (Goigoux, 2003, p.14).

3.3.7. La méthode naturelle

La méthode « *naturelle* », apparue avec Freinet, amène l'élève à un tâtonnement à partir de ses propres intérêts et des interactions avec ses pairs. Le principal point d'étude est le texte et l'écriture devient primordiale car il importe d'insister sur « *la dimension sociale de la communication écrite* » (Goigoux, 2003, p.12). La méthode naturelle fait l'objet d'un différent entre certains chercheurs. En effet, Goigoux ne dissocie pas la méthode naturelle de la méthode globale car elle est basée sur la « *mémorisation de mots écrits* » (Goigoux, 2004, p. 12). Chartier et Hébrard (2006, p.122), en revanche, expliquent la particularité de la méthode naturelle par rapport à la méthode globale en développant l'idée de Freinet : il s'agit de commencer par une phase globale qui familiarise les élèves avec la forme graphique des mots, puis arrive une phase « *de "codage" actif des mots à partir de signes élémentaires progressivement constitués en système* », et une « *nouvelle phase globale* » apparaît avec

[29] Ministre de l'Éducation Nationale en 2006.

« *l'identification directe des mots* » et « *une lecture adulte* ». L'élève part du mot pour isoler les lettres et les syllabes, qu'il pourra réutiliser dans d'autres mots.

Il existe donc différentes manières d'enseigner la lecture, et cette pluralité de méthodes entraîne de nombreux débats au sein des équipes enseignantes. Selon Gombert et al. (2002), les pratiques pédagogiques des enseignants sont orientées par « *divers modèles didactiques* », mais aussi par « *les valeurs éducatives des enseignants, leur capacité à ajuster leur pédagogie aux compétences effectives et aux rythmes d'apprentissage des élèves, leur désir de permettre à chacun d'apprendre, leur croyance que c'est possible, etc.* » (p.16). Pour Goigoux (2004, p.44), ces pratiques « *sont le fruit de métissages* » et les enseignants sont des « *bricoleurs éclectiques* » qui s'appuient sur ce qu'il y a de plus pertinent dans chaque méthode. Il ajoute que les professeurs peuvent compenser les faiblesses de certaines pratiques en les combinant avec d'autres : il donne l'exemple d'un enseignant qui fait réussir ses élèves dans des tâches d'écriture permettant un travail important d'encodage phonographique, et ce, malgré la réalisation de peu d'activités de décodage graphophonologique (p.43).

Les pratiques des enseignants de CP sont déterminantes dans l'apprentissage de la lecture de leurs élèves, car « *un enfant n'apprend pas à lire tout seul et il semble difficile de faire comme si les conditions didactiques et pédagogiques particulières dans lesquelles s'effectue cet apprentissage n'avaient pas d'influence* » (Chardon, 2008, p.43). Autrement dit, la méthode d'enseignement de la lecture choisie par l'enseignant de CP aura une influence sur les apprentissages de ses élèves dans ce domaine-là. En 2006, le Ministre de l'Education Nationale, De Robien, prône les méthodes syllabiques en préconisant « *des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons* », et dénonce les méthodes globales qui pour lui « *saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture* » (Ministère de l'Education Nationale, 2006, pp. 77-78). Si Chartier et Hébrard (2006) évoquent le peu de succès de la méthode globale, Fijalkow et Fijalkow (1994) montrent que les « *traditionnels-novateurs* », qui adoptent prudemment des pratiques nouvelles en les combinant aux pratiques traditionnelles, sont les plus nombreux. Cependant, il faut noter qu'« *enseigner la lecture ne peut se réduire à une question de "méthodes de lecture"* » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1985, p.10), car il n'existe pas une seule manière d'appliquer une même méthode, comme l'a montré Bru (1994). Ainsi, l'enseignement de la lecture nécessite la prise en compte de multiples critères, ce qui rend cette tâche difficile.

3.4. L'enseignement de la lecture, une tâche complexe

L'enseignement de la lecture est peut être la tâche la plus difficile pour les enseignants de CP. L'ONL (1998) note la complexité de cette activité, qui « *demande de prendre en compte à la fois la dynamique de la classe en tant que groupe et la spécificité de chacun des élèves* » (Arnoux, Bressoux et Lima, 2008, p.119). Tenir compte à la fois du groupe classe et de chaque élève pris dans sa singularité, voilà qui constitue une réelle difficulté pour l'enseignant, car « *aussi sélectionné soit-il, aucun groupe n'est totalement homogène du point de vue des niveaux de maîtrise atteints au début d'un cycle d'étude ou d'une séquence didactique* » (Perrenoud, 1993, p.7). En partant de ce constat, Perrenoud (1993, p.7), ajoute même que « *pour la langue maternelle, l'hétérogénéité est plus forte encore* », du fait notamment de la diversité des cultures, des modes de vie et des registres de langue des élèves.

L'hétérogénéité des élèves en lecture constitue alors l'une des plus grandes difficultés pour les enseignants de CP, comme le montrent Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993) : « *Quelques-uns viennent au C.P. "pour terminer" leur apprentissage de la lecture tandis que d'autres ont "presque tout à apprendre"* ». (pp.39-40). L'enseignant de CP doit donc faire avec les écarts en lecture-écriture entre ses élèves. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1985) soulignent l'importance de ces écarts selon l'appartenance socioculturelle[30] des élèves. L'enseignant de CP est donc amené à pratiquer une différenciation pédagogique au sein de sa classe pour permettre à chaque élève de progresser en lecture. Il doit jouer le rôle d'un guide à l'écoute de ses élèves, comme le souligne l'ONL (1998) pour qui l'identification des mots et la compréhension de textes « *sont le résultat d'un apprentissage souvent patient guidé par des médiateurs attentifs et exigeants* » (p.16). L'enseignement de la lecture au CP est aussi complexe de par les difficultés qu'engendre le « *caractère composite (hétérogène) de l'activité de lecture* » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1993, p.38). La lecture fait intervenir de nombreuses compétences et « *les aspects sociaux, culturels, pédagogiques, institutionnels, affectifs… tiennent une grande place dans l'apprentissage de la lecture et ses difficultés* » (Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993, p.20). Il convient enfin de noter que certaines difficultés des élèves en lecture sont dues aux spécificités de la langue française : une même lettre peut prendre des valeurs différentes, un même phonème peut correspondre à

[30] Par exemple, « *les enfants de 6 ans issus des couches moyennes intellectuelles ont généralement assimilé les divers principes de base de notre système d'écriture* » alors que « *les enfants appartenant à certaines catégories de travailleurs manuels ont bénéficié d'interactions enfant-écrits et enfant-lecteurs beaucoup moins nombreuses et informatives* » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1985).

plusieurs graphèmes, de nombreuses lettres sont muettes… (ONL, 2005). Ainsi le français a des caractéristiques complexes qui ne facilitent pas l'enseignement de la lecture.

Pour finir, Goigoux (2002, p.132) souligne que « *l'accroissement de l'expertise dans une tâche d'enseignement donnée permet au maître d'allouer moins de ressources au contrôle de sa propre activité et, par conséquent, d'être plus attentif à celle des élèves et de faire face aux situations nouvelles ou imprévues* ». Ainsi, il semble que plus un enseignant a de l'expérience dans l'enseignement initial de la lecture, plus il a de facilités à s'adapter aux éventuels imprévus qui peuvent surgir dans ce domaine-là. Son enseignement serait alors plus efficace grâce à « *ces connaissances, construites essentiellement dans la pratique professionnelle (et qui font particulièrement défaut aux enseignants débutants)* » (Goigoux, 2002, p.132). Les travaux de Chardon (2008) ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle « *un enseignant expérimenté de cours préparatoire pouvait décrire les dynamiques d'apprentissage de la lecture de ses élèves et repérer, au cours de cet apprentissage et pour chaque élève, le moment jugé comme le plus important* » (p.55). Il semble alors que l'expérience d'un enseignant en classe de CP favorise une plus grande efficacité de ses pratiques pour enseigner la lecture. Ainsi, par exemple, un enseignant ayant beaucoup exercé en cycle 3 ne saura pas forcément gérer les difficultés d'une classe de CP : « *un bon maître de cours moyen n'est pas du jour au lendemain un expert dans l'enseignement initial de la lecture* » (Goigoux, 2002, p.132). De bonnes connaissances sur les processus en œuvre lors de l'apprentissage de la lecture et sur les spécificités du cycle 2 sont donc nécessaires à l'enseignant de CP pour mieux appréhender les difficultés de ses élèves en lecture et entamer cette tâche complexe qu'est l'enseignement initial de la lecture.

<u>En résumé</u>

Selon les programmes, les élèves de CP doivent acquérir quatre grands domaines de compétences en lecture : l'identification de mots, la compréhension de textes, la production de phrases et la découverte d'œuvres de littérature de jeunesse. Ce dernier domaine favorise « *l'acculturation* » définie par Gombert et al (2002). Les élèves de CP doivent pour cela mettre en œuvre une pluralité de savoir-faire, plus ou moins travaillés selon la méthode de lecture utilisée par l'enseignant. L'enseignement initial de la lecture est une tâche complexe, qui demande à l'enseignant de bonnes connaissances sur les spécificités du cycle 2 et sur les processus à l'œuvre lors de l'apprentissage de la lecture par les élèves de CP (Goigoux, 2002).

2ème PARTIE : DE LA THÉORIE À L'EMPIRIE : quelle méthodologie pour étudier le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus pendant une séance de lecture au CP ?

L'objectif est ici de détailler notre questionnement et de décrire les aspects méthodologiques de notre travail. Dans un premier chapitre, nous reviendrons sur ce qui fait de l'enseignement de la lecture un objet représentationnel, puis la problématique et les questions de recherche qui ont émergé des lectures théoriques seront exposées, ainsi que les hypothèses concernant le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus au cours d'une séance de lecture au Cours Préparatoire. Dans un deuxième chapitre, la méthodologie utilisée pour recueillir les données sera présentée.

1. PRESENTATION DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE

1.1. L'enseignement de la lecture : un objet représentationnel

Nous souhaitons étudier le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus au cours d'une séance de lecture au Cours Préparatoire. Pour cela, nous allons recourir au concept de représentation professionnelle. Il convient alors de voir si l'enseignement de la lecture est bien un objet à partir duquel peut apparaître le processus représentationnel. Nous nous appuyons sur la thèse de Bénaïoun-Ramirez (2001) pour poser les critères de construction de représentations professionnelles pour un objet.

Pour Jodelet (1989, p.54), « *il n'y a pas de représentation sans objet* ». Cependant, Moliner (1993) note qu'un objet peut exister sans représentation. L'auteur définit alors plusieurs critères qui participent à la construction de représentations :

- Un groupe d'individus doit, « *pour des raisons structurelles ou conjoncturelles* », être « *confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale* » ;
- La maîtrise de cet objet doit constituer « *un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe* » ;

– Le groupe ne doit pas être « *soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe* ».

Nous pensons que l'enseignement de la lecture au CP répond à chacun de ces critères.

✓ Tout d'abord, les enseignants de CP sont obligatoirement confrontés à l'enseignement de la lecture, qui est bien un objet polymorphe dans la mesure où il existe plusieurs façons d'enseigner la lecture, comme nous l'avons montré *supra*. De plus, il s'agit d'un objet qui instaure un certain enjeu identitaire et qui a une importance fondamentale pour les enseignants de CP, puisque ceux-ci doivent être capables de dispenser cet enseignement, et leurs élèves doivent maîtriser la lecture à la fin de l'année scolaire.

✓ L'enseignement de la lecture au CP constitue également un enjeu pour d'autres acteurs sociaux qui sont en contact avec les enseignants. Ainsi, on voit par exemple beaucoup de parents d'élèves de CP s'interroger sur l'apprentissage initial de la lecture par leurs enfants. Il est aussi fréquent pour les enseignants d'avoir connaissance des pratiques de leurs collègues en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

✓ Enfin, la liberté pédagogique dont disposent les enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la lecture[31] permet de dire que le groupe d'enseignants de CP ne subit pas dans ce domaine-là de régulation ou de contrôle pour être en conformité avec un système orthodoxe, même si cette liberté pédagogique est associée à une responsabilité pédagogique de résultats.

Nous posons donc l'enseignement de la lecture au CP comme objet de représentation pour les enseignants. Les enseignants de CP appartiennent à une « *même sphère d'activité professionnelle* » (Piaser et Ratinaud, 2010, p.10), et peuvent ainsi construire des représentations professionnelles sur un même objet.

Nous faisons alors l'hypothèse que les enseignants de Cours Préparatoire construisent des représentations professionnelles quant à l'enseignement initial de la lecture.

[31] Même si les enseignants disposent d'une liberté pédagogique dans leur enseignement de la lecture, la méthode syllabique est davantage valorisée.

1.2. Notre questionnement

Nous l'avons vu, l'imprévu est inscrit au cœur même du métier d'enseignant (Perrenoud, 1999) puisque selon Jean et Etienne (2011), 50 à 90% du temps de classe de technologie sont consacrés aux imprévus. Le traitement des imprévus en classe est donc primordial pour des enseignants de technologie, et peut-être pour d'autres. Nous nous intéressons ici à l'importance du traitement des imprévus par des enseignants de CP dans leur conduite d'une séance de lecture. Ce traitement pourrait nous renseigner sur les représentations professionnelles des enseignants quant à leur métier (Bénaïoun-Ramirez, 2009), et plus précisément dans notre cas quant à l'enseignement de la lecture.

1.2.1. Problématique

Ce travail a pour objectif d'étudier le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et le traitement des imprévus auxquels ils sont confrontés en classe, pendant une séance de lecture au CP.

Nous nous situons dans une épistémologie herméneutique puisque nous cherchons à comprendre les pratiques des enseignants face aux imprévus. Nous pouvons supposer que pendant une séance de lecture au CP, un enseignant novice et un enseignant expérimenté ne donneront pas le même sens aux imprévus auxquels ils sont confrontés.

Si Bénaïoun-Ramirez (2009) distingue « *imprévus contextuels* », « *imprévus pédagogiques* », et « *imprévus didactiques* », nous nous intéresserons ici principalement à des imprévus didactiques pour mieux comprendre le fonctionnement de la classe dans ses interactions professeur-élève. Pour parvenir à analyser ces imprévus didactiques, nous reprenons notamment le concept d'« *incident cognitif* » défini par Bénaïoun-Ramirez et al. (2010), qui s'appuient sur les travaux d'Huber (2007), mais aussi celui d'« *incident critique* » étudié par Bénaïoun-Ramirez (2009), car les imprévus et les incidents sont souvent liés. La catégorisation des imprévus de Perrenoud (1999) selon leur caractère « *relatif* » ou « *radical* » est également utilisée pour étudier l'importance que prend l'imprévu pour les enseignants. Nous recourons aussi au concept de « *périphénomène* » de Jean (2008a) pour analyser le traitement accordé à un imprévu didactique par l'enseignante débutante. D'autres concepts en lien avec le traitement des imprévus sont employés pour nous guider dans l'interprétation de nos données, tels que celui de « *performance improvisationnelle* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.74) ou celui de « *capacités adaptatives* » (Bénaïoun-Ramirez, 2006, 2007) pour faire référence à l'enseignant expert.

Notre cadre théorique a permis de faire apparaître le fait que les enseignants ne traitent pas les imprévus de la même façon à des moments différents de leur carrière. (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Le traitement des imprévus par les enseignants est donc dépendant de leurs représentations professionnelles (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Trois variables entrent en jeu dans la construction des représentations professionnelles des enseignants, et donc dans leur traitement des imprévus : leur implication, leur expérience et le contexte dans lequel ils exercent (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Pour Bénaïoun-Ramirez (2009), la variable implication joue un rôle majeur. Toutefois, nous souhaitons nous intéresser ici plus particulièrement à l'importance de l'expérience des enseignants dans l'enseignement de la lecture pour traiter les imprévus. Nous caractérisons ici l'expérience par deux variables : l'ancienneté et la formation[32].

Nous avons alors posé l'hypothèse d'existence de représentations professionnelles des enseignants quant à l'enseignement de la lecture. Notre travail consiste alors à voir si les représentations professionnelles quant à l'enseignement de la lecture guident le traitement des imprévus pendant une séance de lecture au CP, et si ces représentations professionnelles sont différentes en fonction de l'expérience des enseignants.

1.2.2. Questions de recherche

Nous pouvons nous demander quels traitements un enseignant expérimenté et un enseignant novice vont mettre en œuvre face aux divers imprévus auxquels ils sont confrontés pendant une séance de lecture au CP, et quelles significations ces deux enseignants accordent au contexte d'émergence de ces imprévus. Il convient alors de voir en quoi les représentations professionnelles quant à l'enseignement de la lecture et l'expérience[33] interviennent dans le traitement des imprévus par ces enseignants.

Pour répondre à notre questionnement, nous nous appuierons sur la thèse de Bénaïoun-Ramirez (2009) selon laquelle le traitement des imprévus en classe par les enseignants diffère en fonction de leurs représentations professionnelles, qui varient du fait de la configuration particulière produite par leur expérience, leur implication et le contexte d'enseignement qui peut être difficile ou non. Nous l'avons vu, le traitement des imprévus est révélateur des représentations professionnelles. Suite à l'hypothèse d'existence posée *supra* quant à

[32] Ces deux variables sont décrites un peu plus loin (page 45).
[33] Comme signalé dans la problématique, l'implication, qui joue un rôle majeur, et le contexte professionnel, ne sont pas traités, mais nous restons vigilantes quant à d'éventuelles incidences sur le traitement accordé aux imprévus par les enseignants.

l'enseignement de la lecture comme objet de recherche, nous allons creuser un point plus particulier : la différence de sens donné aux imprévus par un enseignant expérimenté et par un enseignant novice lors d'une séance de lecture au CP, qui s'explique par des représentations professionnelles différentes chez les deux enseignants.

1.2.3. Hypothèses

Pour étudier le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et le traitement des imprévus auxquels ils sont confrontés pendant une séance de lecture au CP, nous pouvons émettre une hypothèse générale qui met en jeu les savoirs et les représentations professionnelles des deux enseignants quant à l'enseignement de la lecture.

HYPOTHESE GENERALE :

L'expérience de l'enseignant joue un rôle important dans le traitement des imprévus didactiques lors d'une séance de lecture au CP.

Pour éprouver cette hypothèse générale, nous l'opérationnalisons en deux hypothèses opérationnelles (HO).

HO 1 : La représentation professionnelle de l'enseignement de la lecture guide le traitement des imprévus didactiques lors d'une séance de lecture au CP.

Pour corroborer éventuellement cette hypothèse, nous chercherons des traces de représentations professionnelles de chacun des deux enseignants, à travers leurs discours (entretiens ante/post) et leur façon de traiter les imprévus. Nous mettrons en relation ces traces avec les références théoriques de l'enseignement de la lecture exposées en première partie.

HO 2 : La représentation professionnelle de l'enseignement de la lecture n'est pas la même selon l'expérience de l'enseignant.

L'expérience, l'implication et le contexte entrent en jeu dans la construction des représentations professionnelles (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Ici, nous nous focalisons sur la variable expérience. Les représentations professionnelles en effet peuvent évoluer en fonction des échanges verbaux entre collègues, des lectures, des différentes équipes d'écoles rencontrées au cours de la carrière, des stages de formation… Nous opérationnalisons donc pour notre échantillon l'expérience en deux variables à trois dimensions chacune : l'ancienneté (ancienneté générale, ancienneté dans le niveau et ancienneté dans l'école), et la formation (formation initiale, formation continue et formation de directeur).

Plusieurs indicateurs peuvent nous permettre d'éprouver ces hypothèses. Les imprévus suscitent des réactions particulières chez les enseignants. Huber (2007) note à ce propos que face à un imprévu les enseignants peuvent avoir des « *réactions plus ou moins embarrassées (...) liées généralement à un effet de surprise* » (p.125). L'analyse de séances de classes effectuée avec Chautard en 2001 lui a fait remarquer que les perturbations peuvent par exemple se manifester chez les professeurs par un « *constat résigné devant l'incompréhension déclarée d'un élève* », « *une temporisation passagère* », « *une déstabilisation traduite par un lapsus* » ou encore « *une protestation véhémente* » (Huber, 2007, p.125). Ainsi, les évènements qui font imprévu pour l'enseignante débutante et pour l'enseignant expert sont repérés à partir d'indices laissés par les sujets, dont la plupart ont été répertoriés dans la grille d'observation des séances qui se trouve en annexes. Ces indices peuvent être :

- des marques de surprise ;
- des paroles particulières ou surprenantes par rapport à la séance qui se déroule ;
- des gestes particuliers ou surprenants par rapport à la séance qui se déroule;
- des marques d'incompréhension ;
- des temporisations : retards volontairement apportés à une décision ou à une action ;
- des lapsus ;
- des protestations ;
- …

Des imprévus didactiques, qui ont été repérés grâce à ces indicateurs dans chacune des deux séances observées, vont être analysés au regard de notre cadre conceptuel, afin de vérifier nos hypothèses opérationnelles, puis notre hypothèse générale.

1.3. Notre cadre d'analyse des données

Nous allons ici montrer comment nous avons utilisé les concepts étudiés dans notre cadre théorique pour parvenir à une analyse des données.

1.3.1. Imprévus et incidents

Nous nous appuyons sur les travaux de Bénaïoun-Ramirez (2009), qui a formalisé les imprévus en trois dimensions (« *didactiques* », « *pédagogiques* » et « *contextuels* ») et qui a défini les concepts d'« *incident critique* » et d'« *incident critique* ». Les indicateurs utilisés pour repérer les imprévus et les incidents sont détaillés dans le tableau suivant :

	Imprévus			Incidents	
	Didactiques	**Pédagogiques**	**Contextuels**	**Critiques**	**Cognitifs**
Indicateurs	Ce qui touche aux savoirs : – Enseignement de la lecture (côté enseignant) ; – Apprentissage de la lecture (côté élève)	Philosophiques ou idéologiques. *Liés à la mission de l'enseignant :* éducation à la santé… Vie et conduite de classe. – *Liés à la gestion du temps :* hétérogénéité… – *Liés à la « gestion-élèves » :* détresse d'élèves… Relationnels. *Liés au comportement des élèves :* dysfonctionnements…	*Liés au cadre des activités :* bruit *Liés à l'organisation :* interventions de collègues… *Liés à l'institution :* travail de directeur…	Erreur / méprise sur les savoirs liés à l'enseignement de la lecture	– Réponse erronée – Insistance d'élève (question, remarque …) – …

1.3.2. Les représentations professionnelles de l'enseignement de la lecture

Nous avons fait l'hypothèse d'existence de représentations professionnelles quant à l'enseignement de la lecture chez les enseignants de Cours Préparatoire. Pour identifier ces représentations professionnelles, nous avons analysé leurs discours dans les entretiens ante et post et leur façon de traiter les imprévus. Nos indicateurs étaient des mots-clés ou des pratiques révélant une ou plusieurs positions théoriques définies dans notre cadre théorique.

2. CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LE RECUEIL DE DONNEES

Ce chapitre vise à présenter la méthodologie utilisée à travers une brève description du contexte de la recherche et de l'empirie, des techniques de recueil de données employées et des démarches qui ont été effectuées pour parvenir à effectuer ce travail.

2.1. Le contexte de la recherche et de l'empirie

Notre travail a pour ambition de chercher à comprendre en quoi le traitement des imprévus par les enseignants diffère en fonction de leurs représentations professionnelles,

déterminées pour partie par leur expérience[34] (caractérisée ici par l'ancienneté et la formation des enseignants). Nous avons souhaité nous inscrire dans une démarche de co-construction du sens (avec les deux enseignants) et d'interprétation des phénomènes observés. Nous nous inscrivons donc dans une méthode clinique visant la compréhension des phénomènes observés, puisque notre démarche est inductive. Notre travail « *porte sur des données/indices, des traces dont on reconstitue le sens caché* », et nous allons décrire et interpréter les imprévus repérés avec un « *outillage conceptuel fort portant sur les significations échangées* » (Saada-Robert et Leutenegger, 2002, p. 21).

2.1.1. Nos démarches de recueil de données

Pour effectuer le recueil de données, plusieurs démarches ont été nécessaires. Il a tout d'abord fallu prendre contact avec les enseignants. Cela a été fait au cours d'un stage d'observation dans le cadre de la formation à l'IUFM quelques mois plus tôt. Pour éviter d'éventuels biais (liés à une concentration des enseignants sur les imprévus sachant qu'ils sont observés à ce niveau-là), nous leur avons dit que nous souhaitions travailler sur les pratiques de deux enseignants d'expérience contrastée lors d'une séance de lecture dans une classe de CP, sans évoquer notre travail sur les imprévus. Une fois l'autorisation des enseignants obtenue, ce protocole de recueil des données a nécessité l'accord de l'IEN, ainsi que les autorisations parentales pour le droit à l'image. Toutes ces démarches ont alors permis la réalisation du recueil de données aux mois de mars et avril 2012.

2.1.2. Notre échantillon

Pour mener à bien notre recherche, nous avons conduit, dans le cadre d'une approche qualitative, deux études de cas effectuées auprès de deux enseignants d'expérience contrastée, d'une école élémentaire composée de quatre classes, et qui se trouve dans un département rural. Les sujets observés enseignent tous deux dans la même classe, constituée de 31 élèves de CP. L'enseignante débutante exerce dans la classe de l'enseignant expérimenté pendant ses deux jours de décharge de direction et de formation (le jeudi et le vendredi). Les deux autres jours, elle a la charge de la classe de Grande Section de la même école.

L'enseignante débutante en est à sa première année d'enseignement en tant que titulaire (PET1), et à sa première année d'enseignement dans une classe de CP, puisqu'elle était PES[35] dans une classe de Toute Petite Section et de Petite Section. Avant d'entrer à

[34] Le contexte d'enseignement, et surtout l'implication des enseignants entrent aussi en jeu dans la construction des représentations professionnelles, mais nous avons ici choisi de centrer le travail sur l'expérience.
[35] PES : Professeur des Ecoles Stagiaire.

l'IUFM, elle a suivi une formation scientifique : elle a en effet obtenu une licence de sciences physiques après un baccalauréat scientifique.

L'enseignant expérimenté, quant à lui, a vingt ans d'expérience. C'est aussi un enseignant expert de par son statut de Maître-Formateur[36], ce dont nous devrons d'ailleurs tenir compte pour les résultats de notre analyse de données. Avant d'intégrer l'Ecole Normale, il a fait ses études dans une école de commerce où il a obtenu l'équivalent d'une licence. Il a également été formateur en formation continue pour la préparation à l'obtention des capacités de transport (marchandises et voyageurs) nécessaires à l'installation d'un transporteur. Il assume aujourd'hui, en plus de son rôle d'enseignant, la fonction de directeur d'école (depuis 11ans). Dans sa carrière, il a eu l'occasion de suivre des formations continues en langue vivante, en informatique, ainsi que des stages de direction et de formation. Cela fait 14 ans qu'il exerce dans l'école, mais il n'a pas toujours eu la charge des élèves de CP. En effet, il a beaucoup pratiqué dans des classes de cycle 3 mais il en est tout de même à sa cinquième année d'ancienneté en tant qu'enseignant de CP.

Voici un tableau récapitulatif de notre échantillon :

	Ancienneté			**Formation**		
	Générale	**Dans l'école**	**Dans le niveau**	**Initiale**	**Continue**	**Direction**
Enseignante débutante	1 an	1 an	1 an	IUFM ; CRPE ; PES.	/	/
Enseignant expérimenté	20 ans	14 ans	5 ans	Ecole Normale ; CRPE.	Stages (en langue vivante, en informatique) ; CAFIPEMF.	Stages de direction (directeur depuis 11ans).

L'étude de ces deux cas pris dans leur singularité nous permettra, lors de l'analyse des données, d'effectuer des comparaisons et d'analyser le traitement que ces enseignants accordent aux imprévus en fonction d'éventuelles particularités comme l'ancienneté dans le métier, dans l'école et/ou dans le niveau (CP), ou encore la formation, qui peuvent par exemple orienter la mise en œuvre des cours des deux enseignants. Ces derniers travaillent en équipe. Ils utilisent donc le même manuel de lecture, qu'il convient d'analyser rapidement pour mieux cerner les représentations professionnelles des deux enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la lecture au CP.

[36] Il dispose donc du CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou Professeur des Ecoles Maître-Formateur).

2.1.3. Présentation du manuel de lecture utilisé par les deux enseignants

Les deux enseignants observés utilisent le manuel de lecture *Ratus et ses amis*[37] de façon régulière. Pour chaque son, le manuel se présente sous la forme d'une double page : une illustration et un texte sur la page de gauche, et des exercices sur des syllabes et des mots sur la page de droite. L'ensemble texte/image permet aux enseignants de s'approprier le manuel en fonction de leur manière d'enseigner la lecture. La particularité de *Ratus et ses amis* est en effet de proposer quatre approches détaillées dans le guide pédagogique du manuel :

- Une approche « à tendance globale », où le texte est directement présenté ;
- Une approche dite « naturelle », où les élèves commencent par créer un texte correspondant à l'image de la leçon ;
- Une approche mixte où l'on présente d'abord les mots avant de passer à l'analyse ;
- Une approche phonétique, où les élèves travaillent sur la discrimination auditive.

Ratus et ses amis se centre plus particulièrement la discrimination visuelle, la connaissance du code et la lecture de mots combinatoire, comme le montre MAMOU-MANI (1993) dans un schéma réalisé d'après les travaux de l'ONL, et qui se trouve en annexes.

Les deux enseignants observés utilisent plutôt la méthode mixte, car leurs séances de lecture se déroulent généralement de la manière suivante :

- Dans une première séance, les élèves observent l'image et la décrivent, ils lisent le texte avec l'enseignant, puis ils cherchent des exemples de mots contenant le son travaillé et commencent les exercices sur le fichier de lecture qui accompagne le manuel.
- Dans une deuxième séance, les élèves relisent le texte, ils continuent à faire les exercices du fichier, et ils étudient les syllabes qui font le son travaillé.

Ces informations nous renseignent en partie sur les représentations professionnelles des deux enseignants concernant l'enseignement de la lecture. Il convient de voir si celles-ci orientent le traitement des imprévus par les deux sujets pendant une séance de lecture au CP.

2.2. Les techniques de recueil des données : choix et mise en œuvre

Notre travail nous a amené à effectuer pour chaque étude de cas deux entretiens avec l'enseignant ainsi qu'une observation (d'une séance de lecture au CP) car les imprévus ne peuvent se repérer qu'en situation, dans l'action. Les guides d'entretien et d'observation se trouvent en annexes.

---

[37] GUION, J. & GUION, J. (1987). *Ratus et ses amis*. Editions Hatier.

Un entretien (de 6min43s pour l'enseignante débutante, de 4min28s pour l'enseignant expert) a été fait avant l'observation afin de connaître les objectifs de la séance et l'organisation prévue. Le deuxième entretien (de 3min54s pour l'enseignante débutante, de 6min01s pour l'enseignant expert) a eu lieu juste après l'observation, pour recueillir les impressions à chaud de l'enseignant sur la séance. Nous avons choisi de mener des entretiens plutôt directifs – les enseignants ont répondu à des questions préalablement préparées – pour avoir des informations sur les variables proposées. Cependant, les enseignants ont pu développer d'autres éléments s'ils le souhaitaient, même si les entretiens ont été assez courts.

En ce qui concerne l'observation, nous avons choisi dans les deux cas une séance similaire de lecture portant sur l'étude d'un son (qui a duré exactement – à la minute près – 1h38min pour chacun des deux enseignants), pour pouvoir comparer les pratiques des deux enseignants face aux éventuels imprévus. Les deux séances observées ont eu lieu à des dates comparables (quatre jours d'intervalle) afin de ne pas introduire de biais liés à des temps inégaux passés à apprendre à lire pour les élèves. Cela nous permettra, quand nous analyserons les données, de voir si l'expérience des enseignants joue un rôle dans le traitement des imprévus. Il faudra tout de même rester prudent et tenir compte des autres facteurs éventuellement en jeu dans le traitement des imprévus, comme par exemple une implication particulière des enseignants. Afin d'évaluer cette implication, nous nous sommes renseignés sur l'éventuelle participation des deux enseignants à des formations continues[38].

Le protocole de recueil des données s'est effectué à travers un enregistrement audio pour les entretiens et à travers un enregistrement vidéo pour les observations de chacune des séances, pour assurer la fiabilité des données recueillies. Nous avons utilisé un dictaphone et une caméra, laquelle était placée sur un pied en fond de salle, derrière le bureau de l'enseignant, afin d'avoir une vision globale de la salle de classe, où la présence de 31 élèves rend parfois la circulation entre les rangs un peu difficile. C'est d'ailleurs pour cette raison, et par souci de discrétion pour ne pas importuner les deux enseignants, que nous ne nous sommes pas déplacées avec la caméra dans la classe pendant les deux séances. Cette contrainte a fait que certaines parties de la classe ne sont pas toujours bien visibles sur l'enregistrement vidéo. Les enregistrements effectués, retranscrits ensuite intégralement (en annexes), ont été complétés par une observation outillée : grille d'observation préalablement préparée et prise de notes *in situ*.

[38] Nous avons particulièrement posé cette question à l'enseignant expérimenté, l'enseignante débutante n'ayant pas forcément eu l'occasion de participer à des formations continues au cours de sa courte carrière.

3ème PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.

Que dire des imprévus repérés dans le recueil de données ?

Dans cette partie, nous allons procéder à l'analyse de nos données. Nous préciserons d'abord notre cadre d'analyse, puis nous présenterons les résultats de notre recherche avant d'en faire une interprétation.

1. NOTRE DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES

Pour analyser nos données, nous avons commencé par relever tous les imprévus présents dans les deux séances observées. Afin de voir ce qui faisait imprévu pour chacun des enseignants, nous nous sommes appuyées sur des indices laissés par les sujets (cités *supra*). Puis nous avons classé les imprévus repérés selon notre cadre d'analyse, et nous les avons répertoriés dans des tableaux en annexes, en précisant, pour chaque imprévu, la composante dont il relevait, et les indicateurs nous permettant de dire qu'il s'agit d'un imprévu.

Nous avons repéré en tout 35 imprévus pour l'enseignante débutante et 39 imprévus pour l'enseignant expérimenté. Le nombre d'imprévus relevant de chaque dimension (didactique, pédagogique et contextuel) est précisé plus loin, pour chaque enseignant. Comme nous souhaitons repérer les représentations professionnelles des deux enseignants quant à l'enseignement de la lecture au CP, nous avons choisi d'analyser des imprévus didactiques. Nous avons alors repéré dans les TdP[39] de notre recueil de données des incidents cognitifs et des incidents critiques venant des élèves, qui ont participé à l'émergence d'imprévus didactiques pour l'enseignant. Nous avons ensuite sélectionné, parmi les imprévus didactiques repérés, ceux qui nous paraissent les plus significatifs pour chacun des enseignants, pour les analyser plus en détail, afin de vérifier nos hypothèses.

Pour analyser ces imprévus sélectionnés, nous nous sommes appuyées sur les concepts étudiés dans le cadre théorique et sur les indicateurs détaillés dans notre deuxième partie.

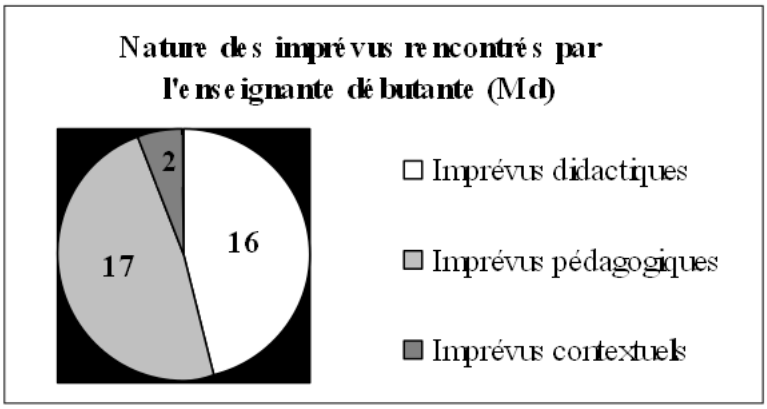
[39] TdP : Tour de parole.

2. DES RESULTATS DIFFERENCIES SELON LA VARIABLE DE L'EXPERIENCE

Ce chapitre a pour objectif de présenter analyse des données ainsi que nos résultats. Nous traiterons tout d'abord des imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignante débutante, puis nous parlerons de ceux qui ont émergé dans la séance de l'enseignant expérimenté. Nous terminerons en vérifiant nos hypothèses.

2.1. Les imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignante débutante (Md)

Nous avons repéré 35 imprévus au total dans la séance menée par l'enseignante débutante. Celle-ci a été confrontée à une majorité d'imprévus pédagogiques, mais elle a également rencontré beaucoup d'imprévus didactiques, comme on peut le voir avec le diagramme circulaire suivant :



Nous allons ici analyser deux imprévus didactiques parmi les 16 qui ont été repérés. Ces imprévus didactiques ont été choisis car ils sont similaires et ne bénéficient pourtant pas du même traitement de la part de l'enseignante.

Au regard des instructions officielles, la séance menée par l'enseignante débutante fait travailler l'identification de mots (« *savoir déchiffrer* »). La segmentation des mots en syllabes permet de développer chez l'élève la prise de conscience que l'écrit dérive de l'oral (Gombert et al., 2002). L'enseignante nous dit dans l'entretien ante : « *ça part de certains mots en global mais c'est plutôt axé sur la syllabique* » (TdP 18). Ici, on est plutôt dans une méthode mixte (qui est une continuité de la méthode syllabique mais où les élèves étudient d'abord des mots dans une phrase illustrée avant de passer à la découverte d'une lettre).

La séance observée consiste pour les élèves à trouver des mots contenant les sons « ar », « er », « or », « al », « il » ou « ol ». Les élèves savent répondre sans difficulté, et l'enseignante n'a pas besoin de recourir aux mots qu'elle a prévus ou aux devinettes qu'elle a

préparées pour faire trouver des mots aux élèves. Cependant, des réponses données par les élèves surprennent l'enseignante. Celle-ci, en demandant aux élèves des mots contenant les sons étudiés, se retrouve en effet confrontée à des réponses qui lui posent problème. Parmi ces mots imprévus donnés par les élèves, il y a notamment les mots « école » et « alligator », face auxquels l'enseignante réagit différemment. Voyons ce qu'il est en est pour le premier imprévu didactique choisi pour l'analyse.

2.1.1. Analyse de l'imprévu didactique 1 pour Md

Enseignante débutante : IMPRÉVU DIDACTIQUE 1

352. Md : Bien, JUL., ce n'est pas écrit encore ?
354. Md : Je t'ai dit que c'était bon ? Je n'ai pas vu moi. JUL., un mot avec « OL », qui soit dans ta tête si tu ne trouves pas avec la photo.
355. El. JUL. : École, école .
356. Md : Alors é…, comment on le dit ?
357. El. JUL. : É/cole.
358. Md : On dit é/co/le. Est-ce qu'on entend le son « ol » ? Chut.
359. EE : *[Inaudible].*
360. El. MAT. : Un bol
361. Md : Ah, attends on finit avec école, d'accord ? Les enfants, quand on dit le mot, on dit é/cole ou on dit é/co/le ?
362. EE : É/cole.
363. Md : É/co/le, il y a un e à la fin que l'on entend. C'est, tu as raison JUL., dans le mot école… Je vais l'écrire au tableau pour tout le monde, mais on ne va pas le mettre dans notre tableau avec les sons, pourquoi ? Regardez. *(Elle écrit « école » au tableau).* Je l'écris en gros, hein. JUL. a raison, on est tenté de voir quel son là ?
364. EE : « Ol ».
365. Md : Le son « ol ». Elle a raison JUL. mais regardez bien, si on le découpe le mot pour le lire, JUL., lis-le en même temps que moi.
366. El. JUL. : É/co/le *(L'enseignante souligne les syllabes en même temps).*
367. Md : É/co/le. D'accord ?
368. El. LO. : Si on a envie de faire « ol », on dit é/cole.
369. Md : É/co/le. Il y a le e, celui-là on l'entend, on ne dit pas é/cole. On dit é/co/le. D'accord. Je vais à l'é/co/le. Alors un autre mot où on entend réellement le son « ol » ? MAT. il en a trouvé un d'intéressant.
370. El. MAT. : Bol

Ce court extrait de notre recueil de données comporte un imprévu. Celui-ci correspond à la réponse donnée par l'élève JUL., qui a cité le mot « école » (TdP 355) pour donner un mot contenant le son « ol ». Cette situation surprend l'enseignante débutante. En effet, au TdP 356, elle interrompt subitement sa phrase, avant de poser une autre question à l'élève pour commencer à traiter l'imprévu. De plus, en faisant un bilan de la séance pendant la récréation, l'enseignante m'a confié qu'elle ne s'attendait pas à ce qu'on lui cite le mot « école ». Nous avons donc ici une situation qui fait imprévu pour l'enseignante débutante à ce moment-là. Cette situation est faite d'incidents cognitifs, présents notamment aux TdP 357 (« ***El. JUL. :*** *É/cole* »), 362 (« ***EE :*** *É/cole* ») et 368 (« **El. LO. :** *Si on a envie de faire « ol », on dit é/cole* »). À chaque fois, les élèves maintiennent leur première réponse, qui n'est pas celle attendue par l'enseignante débutante : celle-ci souhaite les amener à découper le mot en trois

syllabes (« é/co/le »), mais les élèves continuent de prononcer deux syllabes (« é/cole »), ce qui montre leur incompréhension face au savoir qui est construit.

Il s'agit ici d'un imprévu didactique lié à un élève. Celui-ci donne une réponse non prévue par l'enseignante, et cet imprévu entre donc en jeu dans l'apprentissage de la lecture de cet élève. L'enseignante débutante, en demandant aux élèves de trouver des mots, pouvait s'attendre à ce que des mots lui posant problème apparaissent. Elle a l'habitude de suivre le manuel de lecture *Ratus et ses amis*, et elle se sent un peu moins à l'aise sur une activité moins structurée. Plus tard, l'enseignante débutante explique qu'elle rencontre parfois des difficultés pour les leçons de lecture faisant intervenir une décomposition de syllabes dans le mot. C'est ici une difficulté due aux spécificités de la langue française (« e » muet ou non à la fin du mot) (ONL, 2005). On constate au TdP 363, où l'enseignante insiste sur la présence du « e » à la fin du mot (« **Md :** *É/co/le, il y a un e à la fin que l'on entend* ») qu'elle respecte un particularisme régional, le « e » en fin de mot étant souvent prononcé dans le Sud de la France. L'enseignante ajoute qu'elle souhaite demander des confirmations sur ce qu'elle a dit aux élèves à l'enseignant expert. Cela confirme par ailleurs que les deux enseignants de cette classe travaillent en équipe et que le plus chevronné met son expérience au service de l'enseignement de la plus jeune. Nous avons là une modalité de traitement particulière de l'imprévu : l'enseignante tente de donner une explication aux élèves, mais elle souhaite discuter avec l'enseignant expert pour s'assurer de la validité des savoirs qu'elle enseigne. Ainsi, si l'enseignante débutante est confrontée à un imprévu qu'elle aurait pu envisager, il ne semble pas que cette situation soit fréquente pour elle, puisqu'elle doute de la véracité de la réponse qu'elle a donnée aux élèves. On ne peut donc pas dire que cet imprévu soit relatif.

Pour traiter l'imprévu, l'enseignante fait appel à l'attention de toute la classe : elle transforme l'imprévu en périphénomène pour lui donner de l'importance et mettre à profit l'erreur de l'élève JUL. pour faire avancer tous les élèves de la classe dans la construction de leurs savoirs et pour construire la culture didactique de la classe. Face à la classe entière, elle essaie d'expliquer pourquoi il n'y a pas le son « ol » dans « école », en répétant le mot de façon à bien séparer les syllabes. Elle écrit également le mot « école » sur un autre côté du tableau (pour ne pas le confondre avec les mots déjà validés pendant la séance) en décomposant les syllabes, puis elle poursuit son explication. Elle évite cependant la remarque de l'élève LO. au TdP 368 (« *si on a envie de faire « ol », on dit é/cole* »), car il s'agit là d'un incident cognitif auquel elle a déjà tenté de répondre. L'enseignante conclut en répétant de nouveau le mot en le segmentant et passe à autre chose.

Dans cette séance, l'enseignante souhaite que les élèves lui donnent des mots où le son correspond à la syllabe. Elle est plutôt sur de la transcription de l'écrit alors que les élèves répondent aux questions de l'enseignante en s'appuyant sur l'oral. Les élèves cherchent à décomposer les mots en syllabes orales, alors que l'enseignante souhaite décomposer les mots en syllabes écrites, ce qui peut expliquer l'incompréhension de certains élèves. D'ailleurs, les Instructions Officielles recommandent d'éviter l'emploi des mots comportant des « e » muets lors des jeux de manipulation syllabique à l'oral (Ministère de l'Education Nationale, 2010a, p.37). Ici, c'est un élève qui a donné l'exemple du mot « école ». Si l'on considère les syllabes orales du mot, il n'y en a que deux[40], mais si l'on cherche le nombre de syllabes écrites (c'est-à-dire si l'on travaille sur l'orthographe), on peut travailler différemment et considérer qu'il y a trois syllabes. Si l'enseignante débutante ne semble pas forcément à l'aise face à une réponse d'élève dont elle ne peut affirmer la validité, elle tente tout de même d'expliquer à la classe le problème rencontré et de faire comprendre aux élèves les raisons qui la poussent à rejeter le mot « école ». Pourtant, face à une deuxième situation de doute à propos d'une réponse d'élève, l'enseignante ne met pas en œuvre le même traitement.

2.1.2. Analyse de l'imprévu didactique 2 pour Md

Enseignante débutante : IMPRÉVU DIDACTIQUE 2

679. Md : Un mot en « al » ?
680. El. VA. : Alligator.
681. Md : Non.
682. El. RE. : Cheval.
[…]

AU RETOUR DE LA RECREATION :

703. Md : *(Avant de reprendre la classe, l'enseignante vérifie l'orthographe du mot « alligator » dans le dictionnaire).* Ah, et bien VA. avait raison, alligator, on peut compléter, VA. avait raison. Alors, où est-ce que c'est ? Hop, c'est pas là. Je vais l'écrire au fond, tu vas arriver à le voir ? *(Elle écrit « alligator » dans la bonne colonne au tableau).*
704. El. LE. : Al/li/ga/tor.
705. El. JUL. : C'est quoi un alligator ?
706. Md : Un alligator, qu'est-ce que c'est ?
707. EE : C'est un crocodile ! C'est comme un crocodile.
708. El. JU. : Non, c'est un truc plus féroce qu'un crocodile.
709. El. VA. : Oui mais ça ressemble à un crocodile.
710. Md : Alors, chut ! Je pense qu'on peut le rajouter dans cette case *(elle montre le mot au tableau).* Il y a des petits mots que je vérifierai avec le maître, d'accord ? Mais je pense qu'on peut le rajouter. Al/li/ga/tor quand on le dit à l'oral, on le dit plus vite donc on ne va pas faire al/li/ga/tor, al/li/ga/tor, on le dit mais on l'entend beaucoup moins que dans, par exemple, cheval, d'accord, où là on entend vraiment le « al », mais on peut l'écrire dans la case. C'est un peu comme colle, quand on dit col, quand on dit bol, on l'entend. Quand on dit col/le, on l'entend mais très légèrement, mais ça peut aller là aussi. On vérifiera mais je pense qu'on peut le garder notre tableau comme ça. Bien, très bien VA., et il y en avait d'autres à rajouter que tu gardes dans ta tête, hein, parce que tu les avais tout à l'heure mais on ne peut pas tout mettre pour l'instant.

[40] Gombert et al. (2002) expliquent que « *traditionnellement, on considère que la présence d'un « e » muet à la fin d'un mot ne crée pas une nouvelle syllabe* » (p.34).

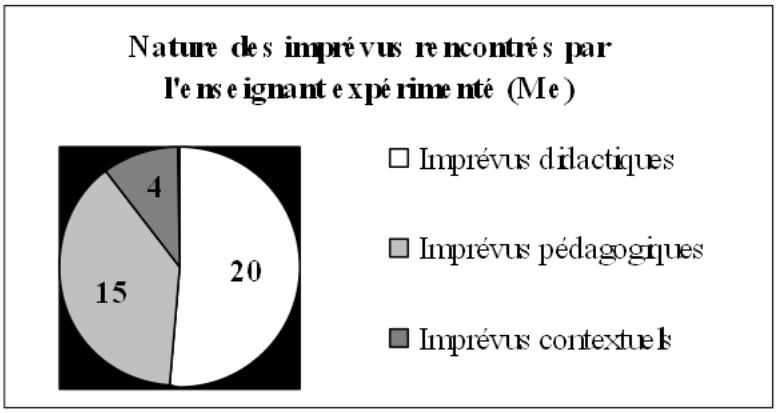
Nous avons là un autre imprévu didactique puisqu'il s'agit d'une réponse d'élève sur le savoir enseigné qui n'a pas été anticipée par l'enseignante. Cet imprévu est relatif puisqu'il renvoie à une difficulté déjà rencontrée par l'enseignante, et dont elle a conscience.

Ici, l'enseignante débutante, face à une réponse dont elle ne peut affirmer la validité (« alligator », au TdP 680), réfute tout de suite (TdP 681) la proposition de l'élève, en ne donnant aucune explication. Ce n'est qu'après la récréation, après avoir eu le temps de réfléchir à une manière de traiter ce mot faisant imprévu pour elle, qu'elle revient sur sa position. Effectivement, après avoir regardé dans le dictionnaire, elle se rend compte que la réponse donnée par l'élève était bonne : le mot « alligator » n'a pas l'orthographe qu'elle pensait (il y n'a pas un mais deux « l »), ce qui a une incidence sur la décomposition en syllabes écrites du mot. Elle rajoute alors le mot au tableau mais précise aux élèves qu'elle souhaite vérifier la validité de certains mots avec l'enseignant expert.

Ainsi, face à deux imprévus didactiques liés à des réponses d'élèves, l'enseignante débutante donne une explication devant toute la classe, et ce, même si la situation lui pose problème. L'enseignante débutante n'est pas sûre de la validité de ses propos, mais elle tient à les vérifier, soit auprès de l'enseignant expert, soit en regardant dans un dictionnaire.

2.2. Les imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignant expérimenté (Me)

L'enseignant expérimenté n'avait pas prévu de mener la séance de lecture à ce moment-là. En effet, il avait oublié que nous venions le filmer, et c'est une P.E.S. présente dans la classe ce jour-là qui avait préparé la séance de lecture habituelle. Pour ne pas pénaliser celle-ci en faisant la séance prévue à sa place, l'enseignant expérimenté a décidé de mener une séance de lecture un peu décrochée de la progression, sans avoir pu bien la préparer. Beaucoup d'imprévus (39 en tout), liés au manque de préparation de cette séance de la part de l'enseignant expérimenté, ont donc émergé durant cette séance. En voici la répartition :



Nous avons choisi, pour la séance de lecture menée par l'enseignant expérimenté, d'analyser deux imprévus didactiques parmi les 20 qui ont été repérés. Ces deux imprévus didactiques nous ont semblé intéressants pour percevoir les représentations professionnelles de l'enseignant expérimenté quant à l'enseignement de la lecture au CP.

Tout comme pour la séance menée par l'enseignante débutante, il s'agit ici d'une séance qui vise à développer chez les élèves leur capacité à segmenter des mots en syllabes, pour parvenir à établir le lien entre écrit et oral. Ici, l'identification de mots est travaillée à la fois par le déchiffrage et l'encodage des mots. L'enseignant nous indique dans l'entretien ante ne pas avoir de méthode de lecture particulière pour cette séance-là, mais il souligne l'importance pour lui de permettre aux élèves d'essayer eux-mêmes d'écrire les mots.

La séance observée a pour objet l'étude des sons de la lettre g. L'objectif pour l'enseignant est donc que les élèves parviennent à distinguer les sons [g] et [ʒ], en fonction de la voyelle qui suit la lettre g. Cela pose problème à quelques élèves, qui donnent alors des réponses faisant imprévu pour l'enseignant. Nous avons donc des incidents cognitifs ou critiques qui participent à l'émergence d'imprévus. Voyons ce qu'il en est pour le premier imprévu didactique analysé dans la séance de l'enseignant expérimenté.

2.2.1. Analyse de l'imprévu didactique 1 pour Me

Enseignant expérimenté : IMPRÉVU DIDACTIQUE 1

85. Me : Mais alors, est-ce qu'il y a un u là ? *(il montre la syllabe « gâ » de « gâteau » au tableau).*
86. EE : Non.
87. Me : Non. Pourquoi ? Essayez de vous souvenir. Euh, MAR..
88. El. MAR. : Il y a un x.
89. Me : Non, on parle du son [g] là. Oui, PA. ?
90. El. PA. : C'est parce que, avant, on ne savait pas qu'il y avait un u.
91. Me : Donc maintenant je devrais l'écrire g - u - a ?
92. El. PA. : Oui.
93. Me : Non, ben non puisque gâteau, c'est le mot gâteau. Alors je réponds quand même à la question de MAR.. Il y a un x ici, c'est s'il y a plusieurs gâteaux, d'accord ?
94. El. CH. : C'est comme dans cailloux !
95. Me : Oui, dès qu'il y a e - a - u, ou o - u…, on a vu que souvent c'était un x, quand il y en a plusieurs. Oui ?
96. El. CH. : Tu peux mettre le u parce qu'on ne l'entend pas.
97. Me : On n'entend pas quoi ?
98. El. CH. : Le u.
99. Me : Oui, mais là il n'y est pas. Est-ce que vous vous souvenez, pour une autre lettre, je vous avais appris une petite formule. PA. ?
100. El. PA. : Avec l'accent circonflexe, peut-être que ça remplace le u.
101. Me : Ah peut-être, c'est vrai. Allez on va chercher un autre mot. Un autre mot qui pourrait commencer par « ga ».
102. El. JUL. : Gâteau.
103. EE : Mais non, on l'a déjà !
104. Me : On l'a déjà, on vient de l'écrire.

Au TdP 88, alors que l'enseignant expérimenté souhaite que les élèves se concentrent sur les particularités de la lettre « g », en sachant expliquer pourquoi il n'y a pas de u après le g du mot « gâteau », MAR. répond en parlant de la lettre « x ». Il s'agit ici pour l'élève d'un incident cognitif qui va constituer un imprévu didactique pour l'enseignant, dans le sens où l'élève ne répond pas à la question posée mais fait émerger un autre problème, sans rapport avec la leçon en cours. Cet imprévu est relatif, puisque l'enseignant a déjà été confronté dans sa carrière à ce type d'imprévu, où des élèves s'interrogent sur un point qui n'est pas à l'ordre du jour. Cet imprévu est lié au fait que les élèves ont déjà abordé le pluriel des mots. Ici, MAR. réinvestit ce qu'elle a appris dans une autre séance, ce qui surprend agréablement l'enseignant expérimenté, comme il nous l'indique dans l'entretien post. L'enseignant expérimenté ne répond pas tout de suite à la remarque de MAR., à qui il indique simplement qu'elle ne parle pas de la bonne lettre du mot. Il interroge un autre élève, qui se trompe, et corrige celui-ci. Puis il revient sur les propos de MAR. afin de répondre aux interrogations de celle-ci. Il lui explique l'absence du x à la fin du mot « gâteau », et un autre élève fait le lien avec un autre mot (« caillou ») qui prend un x au pluriel. L'enseignant expérimenté en profite alors pour faire un bref rappel sur les marques du pluriel. Il décide de se détacher un peu de la leçon en cours pour faire référence à un autre savoir en construction chez les élèves et pour voir ce que les élèves ont retenu de la leçon sur le pluriel.

Ensuite, plusieurs remarques faites par les élèves à propos de la présence ou non d'un « u » dans le mot « gâteau », reflètent des incidents cognitifs. Ceux-ci sont visibles aux TdP 90, 92, 96, 100 et 102. Ces réponses erronées constituent un imprévu filé pour l'enseignant expérimenté, imprévu qu'il traite en posant des questions aux élèves (TdP 91, 93, 97 et 99) pour les mettre en situation de recherche et pour faire avancer toute la classe sur le savoir en construction. Le traitement de l'imprévu s'arrête au TdP 101 (« **Me :** *Ah, peut-être, c'est vrai. Allez on va chercher un autre mot* »), lorsque l'enseignant, suite à l'émergence d'un autre incident cognitif au TdP 100 (« ***El. PA.*** *: Avec l'accent circonflexe, peut-être que ça remplace le u* ») ne réfute pas la réponse incorrecte de l'élève PA. et demande aux élèves de chercher un autre mot. Cela crée un incident critique, dans la mesure où PA. ne sait pas qu'il a fait une erreur. Enfin, un autre incident cognitif apparaît au TdP 102, de la part de JUL., qui reprend le mot « gâteau » alors que l'enseignant vient de demander de trouver un autre mot. Ici, ce sont les autres élèves de la classe qui corrigent d'eux-mêmes l'erreur de JUL., et l'enseignant confirme que le mot « gâteau » vient d'être étudié.

2.2.2. Analyse de l'imprévu didactique 2 pour Me

Enseignant expérimenté : IMPRÉVU DIDACTIQUE 2

135. Me : Qui sait écrire garage, ou veut essayer d'écrire garage ? Euh… OR. ?
136. El. OR. : G.
137. Me : Oui *(il note au tableau au fur et à mesure).*
138. El. OR. : A.
139. Me : Oui.
140. El. OR. : R.
141. Me : Oui.
142. El. OR. : Euh…
143. Me : Garage.
144. El. OR. : R - a.
145. Me : R - a. ED. ?
146. El. ED. : Garderie.
147. Me : Alors, déjà, on est sur garage. Il faut écrire garage. Là j'ai écrit gara…
148. El. JUL. : « Ge » !
149. Me : Alors, justement !
150. El. JUL. : J et e.
151. Me : J et e, vous êtes d'accord ?
152. EE : Non ! G et e !
153. Me : G et e ?
154. EE : Oui !
155. El. MA. : Il manque quelque chose !
156. Me : Et regardez, là…
157. El. MA. : Il manque quelque chose avec garage.
158. Me : Effectivement, c'est un g !
159. El. MA. : Il manque quelque chose avec garage !
160. Me : Qu'est-ce qu'il manque ?
161. El. MA. : Il faut un s.
162. Me : Ah bon, pourquoi ? Si c'est un garage, il faut un s ? Là j'ai mis UN garage. Allez regardez, de toute façon l'important c'est de regarder ici la lettre g.

Dans cet extrait de notre recueil de données, les élèves sont en train d'étudier le mot « garage ». L'enseignant demande à OR. d'épeler le mot (TdP 135). Celle-ci donne les quatre premières lettres (TdP 136 à 144), puis l'enseignant demande alors à ED. de terminer l'épellation du mot (TdP 145). Au TdP 146, ED. répond en proposant un autre mot contenant le son [g] (« *garderie* »), ce qui constitue un incident cognitif pour l'élève qui n'a pas compris ce que lui demandait l'enseignant à ce moment-là. Ce dernier recentre alors sur le mot étudié, puis au TdP 150, JUL. propose les lettres « j » et « e » pour terminer d'écrire « garage ». Pour corriger l'élève, l'enseignant fait appel au reste de la classe pour mettre en place un débat sur l'écriture du mot (TdP 151), ce qui va amener les élèves à trouver la bonne réponse.

Un autre incident cognitif apparaît aux TdP 155, 157 et 159, où MA., qui est une élève en avance par rapport au reste du groupe, répète à plusieurs reprises sur le fait qu'« *il manque quelque chose avec garage* ». Cela constitue un imprévu didactique pour l'enseignant expert, qui ne répond pas aux deux premières remarques de MA. (TdP 155 et 157), mais il poursuit en faisant constater à la classe que la présence de la lettre « g ». Ce n'est qu'à la troisième

insistance de MA. que l'enseignant pose une question à l'élève pour comprendre sa remarque (TdP 160 : « ***Me :*** *Qu'est-ce qu'il manque ?* »). MA. explique que selon elle, il faut un « s ». Cette élève, qui est déjà une bonne lectrice et qui a parfois un travail de CE1, vient de travailler sur l'accord en nombre, ce qui peut expliquer sa remarque : elle a transposé le savoir qu'elle est en train d'acquérir sur le pluriel dans un autre contexte. L'enseignant lui fait alors remarquer que le mot « garage » est au singulier et il recentre à nouveau sur la lettre « g ».

Ainsi, l'enseignant expérimenté traite sans se déstabiliser les imprévus didactiques auxquels il est confronté, en s'adaptant aux réponses des élèves. Il répond aux questions des élèves, quitte à se détacher un peu du contexte de la leçon en cours pour faire avancer toute la classe et favoriser l'appropriation du savoir par les élèves.

2.3. Vérification de nos hypothèses

Pour corroborer ou non notre hypothèse générale, qui, rappelons-le, était que **l'expérience de l'enseignant joue un rôle important dans le traitement des imprévus didactiques lors d'une séance de lecture au CP,** nous avons émis deux hypothèses opérationnelles mettant en jeu les représentations professionnelles.

Nous avons émis une hypothèse d'existence pour les enseignants de représentations professionnelles quant à l'enseignement de la lecture. Il convient alors de voir quelles sont ces représentations professionnelles chez les deux sujets observés.

L'enseignante débutante, dans la séance de lecture observée, rencontre quelques difficultés dues à la complexité que représente l'enseignement initial de la lecture. Une particularité de la langue française, variable en fonction des régions (le « e » muet en fin de phrase), lui pose également problème, d'autant que celle-ci a suivi une formation scientifique et n'est donc pas spécialiste en français. Pour l'étude d'un son, elle suit la progression détaillée dans le livre pédagogique qui accompagne le manuel de lecture de la classe, *Ratus et ses amis*. La séance menée par l'enseignante débutante est en adéquation avec ce qu'elle annonce dans l'entretien ante, où elle indique qu'elle suit le livre de lecture et qu'elle recourt à une méthode qui « *part de certains mots en global* » mais qui est « *plutôt axé[e] sur la syllabique* ». Cela correspond à la méthode mixte définie par Chartier et Hébrard (2006). L'enseignante débutante souhaite que les élèves connaissent la « *correspondance sons-phonèmes-graphèmes* » (TdP 6), et espère faire comprendre aux élèves que l'écrit dérive de

l'oral, en écrivant des mots contenant des sons entendus à l'oral. Elle est alors en accord avec Gombert et al. (2002), qui insistent sur le rôle de l'enseignant dans la prise de conscience par les élèves du lien entre oral et écrit. La difficulté qui se présente ici pour l'enseignante est la distinction entre les syllabes écrites et les syllabes orales. Enfin, il est important pour l'enseignante débutante de différencier son enseignement, puisque plusieurs groupes d'élèves ont un travail spécifique. Elle a donc conscience des difficultés d'apprentissage dues à l'hétérogénéité d'une classe (présentées par Chauveau et Rogovas-Chauveau en 1993).

Face aux imprévus didactiques qui interviennent durant une séance de lecture au CP, l'enseignante débutante tient à répondre aux remarques des élèves, mais les doutes qu'elle a à propos du savoir enseigné la poussent à vouloir demander conseil à l'enseignant expérimenté. Cela montre alors qu'il y a bien une certaine déstabilisation de l'enseignante débutante face à un imprévu surgissant pendant une séance de lecture au CP. Cependant, l'enseignante, qui construit en partie ses représentations professionnelles avec l'expérience qu'elle acquiert peu à peu sur le terrain et les contacts qu'elle a avec l'enseignant expert, respecte, dans le traitement qu'elle accorde aux imprévus didactiques, l'idée qu'elle a sur l'importance du lien entre phonèmes et graphèmes.

L'enseignant expérimenté, quant à lui, nous laisse voir en partie la représentation qu'il a de l'enseignement de la lecture au CP dans l'entretien post, où il insiste sur l'importance qu'a pour lui le fait de faire encoder les mots aux élèves : « *on ne pense pas souvent à construire une séance de lecture à partir d'encodage des enfants, voilà, et ça c'est important, qu'ils puissent, eux donner un mot, essayer de l'écrire et donc ça leur permet de réfléchir vraiment sur le son.* » (TdP 12). L'encodage des mots permet, selon lui, de mobiliser l'attention des élèves, habitués à décoder et à déchiffrer des mots qu'on leur propose, pour les faire réfléchir davantage sur le son travaillé et les amener à écrire eux-mêmes les mots. L'enseignant expérimenté, pour cette séance, indique ne pas utiliser une méthode d'enseignement de la lecture en particulier (TdP 13-14 de l'entretien ante). Il suit généralement le manuel de lecture *Ratus et ses amis* à travers l'approche mixte, mais il est capable de modifier ses pratiques pédagogiques habituelles pour favoriser les apprentissages de ses élèves et leur faire travailler ce qui lui paraît essentiel dans l'apprentissage de la lecture, à savoir la mise en place du lien entre lecture et écriture.

Lors de la séance de lecture que nous avons observée, nous avons vu que l'enseignant expérimenté parvient à traiter les réponses inattendues d'élèves et à faire avancer la classe

dans la construction du savoir enseigné en posant notamment des questions à l'ensemble des élèves. Il traite les imprévus didactiques en incitant les élèves à réfléchir sur l'écriture des mots, ce qui correspond bien à l'idée qu'il a de l'enseignement de la lecture puisque l'encodage, essentiel selon lui, est omniprésent dans la séance.

Notre hypothèse opérationnelle 1 – **la représentation professionnelle de l'enseignement de la lecture guide le traitement des imprévus didactiques lors d'une séance de lecture au CP** – peut donc être corroborée. En effet, les deux enseignants se réfèrent à leurs représentations professionnelles pour traiter les imprévus auxquels ils sont confrontés pendant la séance de lecture.

Si les deux enseignants observés traitent les imprévus didactiques qui surviennent pendant une séance de lecture au CP en fonction de leurs représentations professionnelles quant à l'enseignement de la lecture, nous constatons des similitudes et des divergences dans ces représentations professionnelles. Les deux enseignants observés ont en effet des points communs en ce qui concerne l'importance fondamentale qu'ils accordent à la mise en place du lien entre l'oral et l'écrit, et ils travaillent tous deux à l'écrit à partir de mots donnés à l'oral. Cependant, l'enseignant expérimenté insiste sur un point que l'enseignante débutante n'évoque pas : l'encodage des mots. L'expérience du plus ancien lui a permis de construire d'autres représentations, qu'il est capable de mettre en œuvre en classe. L'enseignant expérimenté nous dit d'ailleurs dans l'entretien ante : « *c'est uniquement par rapport à mon expérience que je vais pouvoir mener cette séance et construire avec eux, à la fois une phase de lecture et puis une phase d'écriture également* » (TdP 16). L'enseignant expérimenté parvient à mener une séance imprévue pour lui en respectant les représentations professionnelles qu'il a de l'enseignement de la lecture. L'enseignante débutante traite aussi les imprévus didactiques en accord avec ses représentations professionnelles. Cependant, celles-ci diffèrent de celles de l'enseignant expérimenté dans la mesure où l'enseignante débutante souhaite s'informer davantage sur les particularités de l'enseignement initial de la lecture, et ce notamment en demandant conseil à l'enseignant expert.

Notre hypothèse opérationnelle 2 – **la représentation professionnelle de l'enseignement de la lecture n'est pas la même selon l'expérience de l'enseignant** – est alors aussi corroborée, puisque l'étude des représentations professionnelles des deux enseignants à propos de l'enseignement de la lecture a montré des différences significatives.

Ainsi, la validation de nos deux hypothèses opérationnelles nous permet de vérifier notre hypothèse générale : **l'expérience de l'enseignant joue bien un rôle important dans le traitement des imprévus didactiques lors d'une séance de lecture au CP.** L'ancienneté et la formation d'un enseignant guident les représentations professionnelles de celui-ci, et les représentations professionnelles orientant les pratiques (Bénaïoun-Ramirez, 2009), nous pouvons dire que l'expérience est un facteur déterminant dans le traitement des imprévus didactiques qui émergent dans une séance de lecture au CP. Toutefois, il faut préciser que cet énoncé est valable dans le cadre de nos deux études de cas, mais qu'il pourrait être différent pour d'autres enseignants.

3. INTERPRETATION DES RESULTATS : L'IMPORTANCE DE L'EXPERIENCE DES ENSEIGNANTS DANS LE TRAITEMENT DES IMPREVUS DIDACTIQUES EN LECTURE AU CP

Ce chapitre consiste à utiliser les résultats de notre analyse de données pour en faire une interprétation et ainsi mieux comprendre les pratiques des deux sujets observés face aux imprévus didactiques dans une séance de lecture au CP.

L'enseignante débutante est confrontée à une majorité d'imprévus pédagogiques, alors que l'enseignant expérimenté a davantage affaire à des imprévus didactiques. Cela confirme les travaux de Bénaïoun-Ramirez (2009), qui note que les professeurs les plus anciens sont ceux qui sont le plus confrontés à des imprévus didactiques, et que les enseignants débutants rencontrent davantage d'imprévus pédagogiques.

Nous avons choisi de nous centrer sur les imprévus didactiques pour mieux comprendre les interactions qui se déroulent durant une séance d'apprentissage de la lecture au CP. Dans notre cas, l'enseignant expert est confronté à beaucoup d'imprévus didactiques, mais cela peut aussi s'expliquer par le manque de temps dont il a disposé pour préparer sa séance et pour anticiper les éventuelles erreurs des élèves. Cependant, l'enseignant expert ne rencontre pas de difficulté pour traiter des situations faisant imprévu pour lui dans une séance préparée au dernier moment. Cela montre alors qu'il est capable de mettre en œuvre sa « *performance improvisationnelle* » (Bénaïoun-Ramirez, 2009, p.74). Il nous confie d'ailleurs dans l'entretien ante qu'il n'aurait pas été capable d'improviser sur une telle séance au début

de sa carrière. On peut alors dire que l'expérience lui a permis de construire des « *capacités adaptatives* » (Bénaïoun-Ramirez, 2006, 2007) pour traiter les imprévus. En effet, la mise en place de la séance en elle-même constitue un imprévu radical pour l'enseignant expérimenté, dans le sens où celui-ci avait oublié la date de recueil des données, et n'avait pas prévu de mener une séance de lecture au moment où nous devions l'observer. Une fois l'effet de surprise passé, provoqué par le caractère inédit de cette situation pour lui (puisqu'il ne s'était jamais trouvé dans ce cas), l'enseignant expérimenté traite finalement l'imprévu radical engendré par convocation de savoirs routinisés (Tochon, 1993), autrement dit comme un imprévu relatif. Cela est rendu possible par l'expérience de l'enseignant, que nous avons opérationnalisée ici en deux variables : l'ancienneté et la formation.

Il semble alors que l'expérience des enseignants soit déterminante dans le traitement des imprévus lors d'une séance de lecture au CP. Plus l'enseignant a acquis d'expérience, en général, dans l'école ou dans le niveau, et plus il a suivi de formations, plus ses représentations professionnelles évoluent, et par là-même, ses pratiques face aux imprévus dans une séance de lecture. Cela explique la différence de traitement accordé aux imprévus entre l'enseignante débutante et l'enseignant expérimenté.

Dans notre recueil de données, les deux enseignants ont à faire face à des incidents cognitifs venant des élèves, qui constituent pour eux des imprévus didactiques. Dans les deux séances, les enseignants proposent un traitement de l'imprévu qui consiste à faire participer toute la classe à la résolution du problème survenu. Tous deux ont pour objectif de construire une culture didactique commune à la classe. En effet, dans les deux cas, les sujets observés traitent les réponses erronées des élèves en posant des questions à l'ensemble du groupe, afin que les élèves comprennent la nature de leurs erreurs et avancent dans l'appropriation de leurs savoirs. Cependant, les questions posées ne sont pas les mêmes : l'enseignante débutante a plutôt tendance à poser des questions de rhétorique et à donner parfois la réponse, alors que l'enseignant expert reprend davantage les réponses des élèves.

Ainsi, les deux enseignants ont l'objectif commun de vouloir faire réussir l'ensemble des élèves de la classe, et ils ont quelques pratiques similaires qui s'expliquent notamment par leur travail en équipe. Ils ne traitent pourtant pas les imprévus didactiques de la même façon, car l'expérience de l'un l'amène à avoir des représentations professionnelles différentes, et donc à traiter les imprévus d'une autre manière.

CONCLUSION ET DISCUSSION

Le but de ce mémoire est d'analyser le rapport entre l'expérience contrastée de deux enseignants et leur traitement des imprévus didactiques pendant une séance de lecture au Cours Préparatoire.

Des recherches effectuées antérieurement par Bénaïoun-Ramirez (2009) ont mis en évidence que l'ancienneté des enseignants, leur implication ainsi que le contexte d'enseignement dans lequel ils exercent sont différentiels des représentations professionnelles. Ces trois variables sont donc à prendre en compte dans l'étude des représentations professionnelles, puisque c'est une configuration particulière de ces trois variables qui va orienter l'adaptation de l'enseignant aux imprévus. Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à l'expérience des enseignants, que nous avons choisi d'opérationnaliser par l'ancienneté et la formation.

Ainsi, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Bénaïoun-Ramirez (2009) pour nous intéresser à un autre contexte, celui d'une séance de lecture au Cours Préparatoire. Nous avons décidé de nous intéresser plus particulièrement aux imprévus didactiques, pour mieux comprendre le fonctionnement de la classe dans ses diverses interactions au cours d'une séance d'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi notre travail se centre sur le lien entre l'expérience des enseignants et leur traitement des imprévus didactiques en classe au cours d'une tâche aussi complexe que l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire.

Certes, ce travail porte seulement sur deux études de cas et ne permet pas une généralisation. Cependant, l'analyse des données recueillies nous permet de voir que l'expérience joue un rôle déterminant dans les pratiques des enseignants face aux imprévus didactiques pendant une séance de lecture au CP. Nous constatons en effet que le traitement accordé aux imprévus didactiques qui peuvent surgir pendant une séance de lecture au CP diffère en fonction des représentations professionnelles de l'enseignant, lesquelles sont déterminées en partie par l'expérience de l'enseignant.

Ce mémoire permet donc de mettre en évidence l'importance de la variable expérience dans le traitement des imprévus didactiques lors d'une séance de lecture au CP. Néanmoins, notre travail comporte quelques limites. Tout d'abord, il ne s'intéresse qu'à deux sujets et n'est donc pas représentatif de la majorité des enseignants. Ensuite, nos données ont été

recueillies à un instant précis de la carrière des enseignants, et ne reflètent donc pas forcément toutes leurs pratiques habituelles. Enfin, tous les imprévus repérés lors des séances observées n'ont pas pu être analysés en profondeur, ce qui limite la validité des résultats obtenus. Nous aurions également pu analyser des imprévus pédagogiques ou contextuels, pour mieux comprendre le fonctionnement de la classe au moment où le recueil de données a été effectué.

Ainsi, la prise en compte de toutes ces limites permettrait d'améliorer l'étude réalisée dans ce mémoire. Il serait intéressant, pour poursuivre ce travail d'initiation à la recherche, de reprendre notre travail en nous centrant sur un autre domaine que celui de la lecture au CP, pour voir s'il existe une différence dans les résultats en fonction de la discipline enseignée. Par ailleurs, on pourrait étudier l'importance de la variable expérience dans le traitement accordé aux imprévus par les enseignants d'une autre façon, en effectuant par exemple une étude longitudinale portant sur le même sujet, au début de sa carrière et après quelques années d'expérience, pour observer l'évolution de ses pratiques face aux imprévus.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 2

SOMMAIRE 3

INTRODUCTION 4

1ERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE. IMPREVUS EN CLASSE, REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES ET LECTURE AU CP : QU'EN DIT LA RECHERCHE ? 6

1. L'IMPREVU ET SON TRAITEMENT : ELEMENTS DE DEFINITION 6
1.1. L'imprévu en classe 6
1.2. L'imprévu, proche de l'incident 8
1.3. Plusieurs types d'imprévus 10
1.4. Le traitement des imprévus en classe 12
1.4.1. Plusieurs formes de traitement des imprévus 12
1.4.2. Des facteurs déterminants dans le traitement des imprévus par les enseignants 15
En résumé 17

2. LE LIEN ENTRE LE TRAITEMENT DES IMPREVUS EN CLASSE PAR DES ENSEIGNANTS ET LEURS REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES 17
2.1. Représentations, représentations sociales et représentations professionnelles 17
2.2. Un traitement de l'imprévu « *révélateur des représentations* » des enseignants 20
2.3. Des pratiques enseignantes guidées par différents modèles de professionnalité 22
2.4. Le lien entre l'expérience des enseignants et leur traitement des imprévus en classe 24
2.4.1. Une perception des imprévus différente selon l'expérience des enseignants 24
2.4.2. L'influence de la préparation des enseignants sur leur traitement des imprévus 25
2.4.3. Des « *capacités adaptatives* » pour traiter les imprévus qui s'acquièrent avec l'expérience 27
En résumé 29

3. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU COURS PREPARATOIRE 30
3.1. Les Instructions Officielles 30
3.2. Les caractéristiques de l'enseignement de la lecture au CP 32
3.3. Différentes méthodes d'enseignement de la lecture 34
3.3.1. La méthode syllabique 36
3.3.2. La méthode mixte 36
3.3.3. La méthode phonique 36
3.3.4. La méthode globale 37
3.3.5. La méthode idéovisuelle 37
3.3.6. La méthode interactive 37
3.3.7. La méthode naturelle 37
3.4. L'enseignement de la lecture, une tâche complexe 39
En résumé 40

2EME PARTIE : DE LA THÉORIE À L'EMPIRIE : QUELLE METHODOLOGIE POUR ETUDIER LE RAPPORT ENTRE L'EXPERIENCE CONTRASTEE DE DEUX ENSEIGNANTS ET LEUR TRAITEMENT DES IMPREVUS PENDANT UNE SEANCE DE LECTURE AU CP ? 41

1. PRESENTATION DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE 41
1.1. L'enseignement de la lecture : un objet représentationnel 41
1.2. Notre questionnement 43
1.2.1. Problématique 43
1.2.2. Questions de recherche 44
1.2.3. Hypothèses 45
1.3. Notre cadre d'analyse des données 46
1.3.1. Imprévus et incidents 46
1.3.2. Les représentations professionnelles de l'enseignement de la lecture 47

2. CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LE RECUEIL DE DONNEES 47
2.1. Le contexte de la recherche et de l'empirie 47
2.1.1. Nos démarches de recueil de données 48
2.1.2. Notre échantillon 48
2.1.3. Présentation du manuel de lecture utilisé par les deux enseignants 50
2.2. Les techniques de recueil des données : choix et mise en œuvre 50

3EME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS. QUE DIRE DES IMPREVUS REPERES DANS LE RECUEIL DE DONNEES ? 52

1. NOTRE DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES 52

2. DES RESULTATS DIFFERENCIES SELON LA VARIABLE DE L'EXPERIENCE 53
2.1. Les imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignante débutante (Md) 53
2.1.1. Analyse de l'imprévu didactique 1 pour Md 54
2.1.2. Analyse de l'imprévu didactique 2 pour Md 56
2.2. Les imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignant expérimenté (Me) 57
2.2.1. Analyse de l'imprévu didactique 1 pour Me 58
2.2.2. Analyse de l'imprévu didactique 2 pour Me 60
2.3. Vérification de nos hypothèses 61

3. INTERPRETATION DES RESULTATS : L'IMPORTANCE DE L'EXPERIENCE DES ENSEIGNANTS DANS LE TRAITEMENT DES IMPREVUS DIDACTIQUES EN LECTURE AU CP 64

CONCLUSION ET DISCUSSION 66

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 70

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références sur les concepts d'« imprévu » et de « représentation professionnelle » :

ABRIC, J.-F. (1994). *Pratiques sociales et représentations.* Paris : PUF.

BATAILLE, M., BLIN, J.-F., JACQUET-MIAS, C., PIASER, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation,* Paris : PUF.

BATAILLE, M. (2000). Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles. In GARNIER, C., ROUQUETTE, M.-L. (Éd.), *Représentations sociales et éducation*, Éditions Nouvelles.

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. (1999). L'imprévu dans les conduites de classe, « faire avec ». In *3ème Congrès International, Actualité de la Recherche en Education et Formation*, 28, 29, 30 juin 1999.

BÉNAIOUN-RAMIREZ, N. (2001). *Contribution à l'étude de la professionnalité enseignante : des enseignants de collège face à l'imprévu en classe.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de M. Bataille, Toulouse, UTM.

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. (2002a). Imprévus, implication et professionnalité. *Sixième Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation (APRIEF, INRP)*, Juillet 2002, Paris. Publication dans les Actes [en ligne]. http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=48 (consulté le 3 décembre 2012).

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. (2002b). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. In *Recherche et Formation, n°40*, pp.121-139 [en ligne]. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR040-09.pdf (consulté le 3 décembre 2012).

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. (2006). Construction de capacités adaptatives chez les IMF. *Huitième Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation (APRIEF, INRP)*, Avril 2006, Lyon. Publication dans les Actes (Contribution n°38, Rubrique Recherche).

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. (2007). Identités professionnelles de Maîtres-formateurs, entre réflexivité et adaptation. In *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*.

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. (2009). *Faire avec les imprévus en classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité.* Lyon : Chronique Sociale.

BENAÏOUN-RAMIREZ, N. & PANISSAL, N. (2010). Mise en œuvre d'une démarche constructiviste d'enseignement : analyse croisée de corpus. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010 [en ligne]. https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Mise%20en%20oeuvre%20dune%20demarche.pdf (consulté le 3 décembre 2012).

BRONNER, A. (2009). L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe. In BUCHETON, D. (Dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 159-173). Toulouse : Octarès Editions.

BUCHETON, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In BUCHETON, D. (Dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-69). Toulouse : Octarès Editions.

DOISE, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. JODELET (Ed), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp. 240-258.

ETIENNE, R. & JEAN, A. (2007). L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie. In *Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative. Recherches Qualitatives, Hors - Série, n°3* [en ligne]. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Etienne_Jean-FINAL2.pdf (consulté le 4 février 2012).

HUBER, M. & CHAUTARD, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

HUBER, M. (2007). Stratégie spontanée et stratégie réfléchie dans la gestion des interactions verbales. In SPECOGNA, A. (Dir.) : *Enseigner dans l'interaction* (pp. 123-136). Nancy : PU Nancy.

JEAN, A. (2008a). La notion de « gestes professionnels » : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation. In *Journées d'étude inscrites comme colloque associé aux Deuxièmes rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke*. 19 au 21 juin 2008, IUFM de Montpellier [en ligne]. http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/jtudG

P_site/gp_jean.pdf (consulté le 15 novembre 2012).

JEAN, A. (2008b). Peut-on évaluer des compétences au travers des gestes professionnels ? In *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève* [en ligne]. https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s3/j-s3-4 (consulté le 30 décembre 2011).

JEAN, A. & ETIENNE, R. (2009). « Madame, c'est quoi un pourcentage ? » Classe de 4e. La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. In BUCHETON, D. (Dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 97-110). Toulouse : Octarès Editions.

JEAN, A. & ETIENNE, R. (2011). L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants. In *Colloque International INRP,* 16, 17, et 18 mars 2011, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* [en ligne]. http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/36.pdf (consulté le 4 février 2012).

JODELET, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. JODELET (Ed), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp. 47-78.

MARCEL, J.-F. (2004). Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus. *Psychologie & éducation, n°56*, mars 2004, pp. 31-50.

MOLINER, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°20, pp. 5-14.

MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. JODELET (Ed), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp.79-103.

PERRENOUD, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. In *Éducation Permanente, n°140,* pp.123-144 [en ligne]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html (consulté le 3 décembre 2012).

PIASER A. & RATINAUD P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'Education. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, n°23*. Toulouse : PUM.

ROUQUETTE, M.-L. (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique. In GARNIER, C., ROUQUETTE, M.-L. (Éd.), *Représentations sociales et éducation*, Éditions Nouvelles.

TRINQUIER, M.-P. (2009). Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement… In *Travail et formation en éducation,* 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009 [en ligne]. http://tfe.revues.org/index825.html (consulté le 27 mai 2013).

TRINQUIER, M.-P. (2011). Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation. In *Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Sciences de l'Education, Université Toulouse II-Le Mirail* [en ligne]. http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00703522 (consulté le 3 décembre 2012).

WOODS, P. (1990). *L'Ethnographie de l'École*. Paris : Armand Colin.

Références sur l'enseignement de la lecture :

ALVES MARTINS, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. In CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. *L'enfant apprenti lecteur*. L'Harmattan. Pp. 73-82.

ARNOUX, M., BRESSOUX, P., LIMA, L. (2008). Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves. In CLANET, J. Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, n°19*. Toulouse : PUM. Pp. 119-140.

CHARDON, S.-C. (2008). Parcours d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire : le point de vue d'une enseignante expérimentée. In CLANET, J. Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, n°19*. Toulouse : PUM. Pp. 41-59.p

CHARTIER, A.-M. & HEBRARD, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. In Le *Français aujourd'hui*, 2006/2 n°153, pp. 113-123.

CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec au cours préparatoire. In *Revue française de pédagogie*, volume 70, 1985, pp.5-10.

CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993). Acquisition de la lecture-écriture et métacognition. In CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. *L'enfant apprenti lecteur*. L'Harmattan. Pp. 7-22.

CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1993). Interprétation de textes et capacité de lecture au début du C.P. In CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. *L'enfant apprenti lecteur*. L'Harmattan. Pp. 23-41.

DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

FIJALKOW, E. (1993). Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire. In CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. *L'enfant apprenti lecteur*. L'Harmattan.

FIJALKOW, E. & FIJALKOW, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue française de pédagogie, n°107*, avril-mai-juin 1994, pp.63-79.

GOIGOUX, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie, n°138*, janvier-février-mars 2002, pp.125-134

GOIGOUX, R. (2003). Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture. Document envoyé au PIREF en vue de la *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*, Ministère de la Recherche. Paris, décembre 2003 [en ligne]. http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf (consulté le 25 mars 2012).

GOIGOUX, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, N°1*, 2004, pp.37-56.

GOMBERT, J.-E. (1993). L'apprentissage de la lecture : apports de la psychologie cognitive. In CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. *L'enfant apprenti lecteur*. L'Harmattan. Pp. 161-173.

GOMBERT, J.-E., COLE, P., FAYOL, M., GOIGOUX, R., MOUSTY, P., VALDOIS, S. (2002). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan Pédagogie.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (ONL). (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions et propositions*. Odile Jacob.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (ONL). (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport n° 2005-123 au Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, novembre 2005.

ROGOVAS-CHAUVEAU, E. & CHAUVEAU, G. (1993). Le dialogue métacognitif et le savoir-lire. In CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. *L'enfant apprenti lecteur*. L'Harmattan. Pp. 161-173.

Références sur les pratiques d'enseignement

ALTET, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In PAQUAY, L. *Former des enseignants professionnels*. De Boeck Université. *Perspectives en éducation et formation,* pp. 27-40.

BRU, M. (2007). Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. Entrevue réalisée par LENOIR, Y., Université de Sherbrooke. In *Formation et Profession*, février 2007.

GRANDATY, M. (2010). L'activité d'un enseignant novice et son guidage. *Travail et formation en éducation*, mai 2010 [en ligne]. http://tfe.revues.org/index1218.html (consulté le 14 avril 2012).

MARCEL, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°4*, pp.31-59.

MEIRIEU, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée »*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

MIALARET, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.

PERRENOUD, P. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In ALLAL, L., BAIN, D. & PERRENOUD, P. (dir.), *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 31-50.

PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider l'incertitude*. Issy-les Moulineaux : ESF Editeur.

PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

TOCHON, F.V. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie, n°86*, janvier-février-mars 1989, pp.23-33.

TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan Pédagogie.

Références épistémologiques

BRU, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, pp.165-174.

SAADA, M. & LEUTENEGGER, F. (2002). Expliquer / comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In LEUTENEGGER, F. & SAADA-ROBERT, M. (Dir.). Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation, pp. 7-28. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. [en ligne]. http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/EXPCOM.html (consulté le 23 mars 2013).

Textes officiels :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). *Mise en œuvre des programmes de l'école primaire : apprendre à lire.* Bulletin Officiel n°2 du 12 janvier 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* Bulletin Officiel Hors Série n°3 du 19 juin 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010a). Lire au CP. Programmes 2008. *Ressources pour faire la classe à l'école.* Janvier 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010b). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.* Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010.

Dictionnaires :

DE MECQUENEM, I., CHADUC, M.-T. & LARRALDE, P. (1999). *Les grandes notions de pédagogie.* (1999). Armand Colin.

DUBOIS, J. (1995). *Lexis, Dictionnaire de la langue française.* Larousse.

FURETIERE, A. (1978). *Le dictionnaire universel d'Antoine Furetière*, tome II. Le Robert.

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (2003). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés.* ESF.

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

IUFM Midi-Pyrénées, École Interne UT2 – Le Mirail

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Elsa BERTHY

Le 24 juin 2013

TITRE DU MÉMOIRE

ANNEXES

LE RAPPORT ENTRE L'EXPÉRIENCE CONTRASTÉE DE DEUX ENSEIGNANTS ET LEUR TRAITEMENT DES IMPRÉVUS DIDACTIQUES : LE CAS D'UNE SÉANCE DE LECTURE AU CP.

ENCADREMENT :

Nicole RAMIREZ (encadrant principal) : Maître de conférences, IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail, UMR EFTS.

Jean-Marc BEDER (co-encadrant) : Formateur, IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail.

TRAJET RECHERCHE (SCIENCES DE L'EDUCATION)

Apprentissages en milieu scolaire : acteurs, terrains, scolarisation.

Centre Départemental de CAHORS

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES 3
1.1. Guides d'entretien (ante / post) 3
1.1.1. Entretien ante 3
1.1.2. Entretien post 3
1.2. Guide d'observation : observation d'une séance de lecture au C.P. 4

ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS 5
2.1. Transcription de l'entretien ante avec l'enseignante débutante 5
2.2. Transcription de l'entretien post avec l'enseignante débutante 8
2.3. Transcription de l'entretien ante avec l'enseignant expérimenté 10
2.4. Transcription de l'entretien post avec l'enseignant expérimenté 12

ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DES OBSERVATIONS 14
3.1. Transcription de l'observation de la séance menée par l'enseignante débutante 14
3.2. Transcription de l'observation de la séance menée par l'enseignant expérimenté 39

ANNEXE 4 : LES TRAVAUX EFFECTUES PENDANT LE RECUEIL DE DONNEES 67
4.1. Le travail au tableau réalisé pendant la séance menée par l'enseignante débutante 67
4.2. Le travail au tableau réalisé pendant la séance menée par l'enseignant expérimenté 68

ANNEXE 5 : CRITERES D'ANALYSE DU MANUEL DE LECTURE *RATUS ET SES AMIS* 69

ANNEXE 6 : CLASSEMENT DES IMPREVUS REPERES 70
6.1. Classement des imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignante débutante 70
6.1.1. Imprévus didactiques 70
6.1.2. Imprévus pédagogiques 75
6.1.3. Imprévus contextuels 78
6.2. Classement des imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignant expérimenté 79
6.2.1. Imprévus didactiques 79
6.2.2. Imprévus pédagogiques 84
6.2.3. Imprévus contextuels 86

ANNEXE 1 : Méthodologie de recueil des données

1.1. Guides d'entretien (ante / post)

Les entretiens ne doivent pas dépasser 10 minutes.

1.1.1. Entretien ante

1. Pouvez-vous me donner des informations sur le groupe-classe ? (Quel est le niveau de la classe ? Y a-t-il des leaders ?...)
2. Où se situe cette séance dans la programmation annuelle ?
3. Que voudriez-vous que les élèves sachent ou sachent faire à la fin de la séance ?
4. D'après vous, quelles difficultés pensez-vous qu'ils risquent de rencontrer ? Qu'est-ce qui sera plus facile pour eux ?
5. Quels documents seront utilisés ?
6. Quelle méthode d'enseignement de la lecture utilisez-vous ?
7. Cela ne vous pose pas trop problème que je vienne observer la classe pour mon mémoire ?
8. Avez-vous quelque chose d'autre à me dire qui m'aiderait à mieux comprendre la séance ?

1.1.2. Entretien post

1. Comment avez-vous vécu cette séance ?
2. Est-ce que les élèves ont appris ce que vous souhaitiez ?
   - Si oui : à quoi l'avez-vous vu ?
   - Si oui/non : lesquels et quoi ?
   - Si non : que s'est-il passé ?
3. Est-ce que tout s'est passé comme vous le pensiez ?
   - Si oui : qu'est-ce qui l'a permis ?
   - Si non : à quel moment ? Qu'est-ce qui a fait que cela ne s'est pas passé comme vous le pensiez ?

1.2. Guide d'observation : observation d'une séance de lecture au C.P.

- **Thème de la leçon**

- **Modalités de travail**

1. La classe

- Effectif
- Aménagement de la salle et disposition des tables (modification en cours d'activité ?)
- Gestion du groupe-classe : travail en grand groupe, en petits groupes, individuel…
- Autres détails pratiques

2. Documents supports et matériel utilisés : tableau…

3. Minutage phases

- **Repérage des situations imprévues**

1. Indicateurs :	2. Origine de l'imprévu:
- Silence(s) : réflexion ? Attente de recentration ?... - Intervention marquante d'élèves (paroles/gestes) - Intervention marquante de l'enseignant (paroles/gestes) - …	- Enseignant - Elèves - Matériel - Incidents extérieurs à la classe - …

- **Réponse – traitement : par les actes et par le discours.**

1. Gestion par le professeur :	2. Comment l'enseignant s'y est-il pris pour traiter cet imprévu ?
- Paroles - Comportement non verbal : mimiques, gestes, postures… - Autres modalités de travail - Documents nouveaux - …	Hypothèses : - Situations antérieures comparables - Improvisation - …

ANNEXE 2 : Transcription des entretiens

2.1. Transcription de l'entretien ante avec l'enseignante débutante

O : Observatrice. **Md :** enseignante débutante.

DURÉE : 6min43s

1. **O :** Est-ce que vous pouvez me donner quelques informations sur la classe, sur le niveau de la classe… ? Est-ce qu'il y a des leaders ? Des élèves plus en difficulté, etc. ?

2. **Md:** C'est une classe à effectif important, donc c'est une classe assez hétérogène. On a un enfant qui a de grandes difficultés, un petit groupe qui n'est pas complètement lecteur, qui est encore dans du déchiffrage, euh, qui présente des difficultés, et une élève qui par contre sait complètement lire et qui est sur d'autres travaux, un autre travail, sur carrément du travail de CE1. Après la majorité, enfin l'ensemble de la classe en lui-même est un bon groupe, euh il y a quelques leaders mais c'est un groupe qui avance bien, qui est assez lecteur, voilà. Donc j'ai en fait un élève seul qui est en grande difficulté, une élève qui est par contre au niveau CE1 et puis un groupe on va dire de 6/7 enfants qui se retrouvent en difficulté de lecture. Et après tout l'ensemble du groupe suit, à son rythme mais est lecteur.

3. **O :** D'accord. Alors la séance que vous allez faire là, dans quelle programmation se situe-t-elle au niveau de l'année, des progressions, des périodes… ?

4. **Md :** Alors, moi je suis le livre de lecture *Ratus*, donc on suit au fil de l'année le livre. C'est une leçon qui arrive à cette période sur le son, les associations entre les voyelles et les consonnes, avec comme leçon aujourd'hui, qu'on a commencé à voir hier, les sons « al », « or », « er », « ar », « ol » et « il ». Cela suit le livre de lecture, le rythme de lecture du livre *Ratus*.

5. **O :** D'accord, que voudriez-vous que les élèves sachent ou sachent faire à la fin de la séance ?

6. **Md :** Alors, comme je vous le disais, on l'a débutée hier, donc ils ont déjà repéré les sons dans le texte. Il y a une partie image et une partie texte qui est l'amorce pour la leçon dans laquelle ils ont repéré donc les sons dont je vous ai parlé tout à l'heure. Et donc ce que j'aimerais aujourd'hui c'est que vraiment ils sachent retrouver d'eux-mêmes les sons. Le texte est écrit au tableau, donc on va le relire ensemble. Les sons on les a plus ou moins repérés hier, les sons des mots-clés du texte où il y avait ces sons travaillés, et eux-mêmes m'en ont proposé quelques-uns. Donc on va repartir de ces petits mots-là, voir s'ils se rappellent, on va essayer aujourd'hui de les écrire. Donc aujourd'hui c'est bien se rappeler des sons, savoir la correspondance sons-phonèmes-graphèmes, et ensuite pouvoir continuer les petits exercices de lecture où c'est plus que du repérage qu'on a travaillé hier sur les sons, plus de la construction de mots par exemple ou de phrases qui font appel aux sons travaillés.

7. **O :** D'accord, donc d'après vous quelles sont les difficultés qu'ils risquent de rencontrer ? Qu'est-ce qui sera plus facile pour eux… ?

8. **Md :** Dans la leçon d'aujourd'hui, par exemple, c'est la confusion entre « ar » et « ra », les inversions en fait entre la consonne et la voyelle. Comme ce sont des sons composés, parfois on a ce type de difficultés pour tout ce qui est ce type de leçon de fin d'année qui compose plusieurs phonèmes. Après, bon, des difficultés…euh… Est-ce que vous pouvez me répéter la question ?

9. **O :** Quelles difficultés risquent-ils de rencontrer, qu'est-ce qui sera plus facile pour eux… ?

10. **Md :** Surtout, oui voilà, surtout la confusion entre, entre, voilà, ces inversions entre la voyelle et la consonne, puisque tout est en construction quand même encore. Et ensuite, la difficulté par rapport aux exercices proposés des fois, de consignes etc qu'on explique mais que entre-temps, comme ils sont lancés à différents… Ils avancent chacun à leur rythme donc les consignes sont données au départ donc après il y a des fois des petits problèmes de consigne dans la suite des exercices par rapport au manuel.

11. **O :** Pour les documents qui seront utilisés, donc je suppose qu'il y a le livre *Ratus*…

12. **Md :** Voilà.

13. **O :** Et ensuite ?

14. **Md :** Le fichier, le fichier *Ratus* qui suit les leçons, et ensuite il y a aussi le fichier *O.R.T.H.*, qui est un fichier d'orthographe, qui aussi suit plus ou moins les sons qui ont été abordés dans *Ratus*, et qui permet de travailler justement, de composer des mots avec par exemple, euh, un mot comme « crapaud » ou « cartable », on va avoir une image et il va falloir choisir si c'est le « cra » qu'on va utiliser ou le « car ». Donc voilà, c'est par rapport à ce que l'on disait tout à l'heure, le « ra » ou le « ar », bien distinguer pour chacun des sons qu'on a découverts dans le texte.

15. **O :** Du coup il y a une méthode d'enseignement de la lecture particulière ou en lien avec le manuel ?

16. **Md :** C'est en lien avec le manuel, et puis c'est euh, enfin moi je me sers aussi du livre pédagogique de *Ratus*, qui donne une certaine progression pour aborder un son, donc il y a une partie découverte qui se fait en général le jeudi, et la partie plus où on retravaille le son, en approfondi, qui se fait le vendredi. Et après on ouvre sur le fichier *O.R.T.H.* pour, on va dire, asseoir les apprentissages, que ça devienne un peu plus euh, un peu plus ancré on va dire.

17. **O :** D'accord, donc c'est plutôt une méthode syllabique ou globale ou… ?

18. **Md :** Là, ça part de certains mots en global mais c'est plutôt axé sur la syllabique.

19. **O :** Oui, d'accord. Voilà, je voulais vous demander aussi si ça ne vous posait pas trop de problème que je vienne observer votre classe pour mon mémoire...

20. **Md :** Euh bon, ce n'est pas euh… Non. Disons que la partie film n'est pas forcément évidente dans une classe où il n'y a pas besoin de grand-chose pour que, vu le nombre d'enfants, qu'il y ait une attention qui se, qui soit moins présente etc. (Un parent d'élève interrompt rapidement l'entretien pour donner une information administrative à l'enseignante).

21. **O :** Pour finir, est-ce que vous avez quelque chose à me dire qui pourrait m'aider à mieux comprendre la séance ?

22. **Md :** Euh… Non, voilà, pas plus que ça. C'est une, un ré-approfondissement de ce que l'on a déjà fait, de ce que l'on a amorcé hier, après euh… Non, je ne vois pas.

23. **O :** Merci beaucoup.

24. **Md :** De rien.

2.2. Transcription de l'entretien post avec l'enseignante débutante

O : Observatrice. **Md :** enseignante débutante.

DURÉE : 3min 54s

1. **O :** Comment avez-vous vécu cette séance ?

2. **Md:** Euh les enfants m'ont paru assez intéressés, réceptifs aux sons que l'on avait travaillés la veille, ils se sont rappelé, ils ont bien compris la consigne, les petits mots demandés dans lesquels devaient apparaître les sons travaillés. Ils ont même élargi par rapport à l'image du livre de lecture. Après ça a été un petit peu long, donc je pense qu'ils ont un petit peu fatigué et que du coup le travail sur le fichier a pu être moins réussi ou moins… Ils étaient moins réceptifs, donc moins aptes à terminer le petit travail, à recomposer des mots, toujours pareil avec les sons qu'on avait travaillés, des mots en plus qu'ils connaissaient, qui étaient même plus faciles que ceux qu'ils m'avaient proposé et appris à écrire sur l'ardoise. Donc je pense que ça a été un petit peu long et que ça aurait dû être scindé en deux fois.

3. **O :** D'accord. Et est-ce que les élèves ont appris ce que vous souhaitiez d'après vous ?

4. **Md :** Je pense que pour la plupart, oui. Bon, à confirmer par retour sur les différents mots.

5. **O :** Donc si oui, à quoi l'avez-vous vu ?

6. **Md :** Dans le sens où oui, parce que les mots proposés et les sons retranscrits correspondaient. Les mots avec le son « ar », on avait bien « ar » qui apparaissait dans l'écriture. Donc ils avaient bien photographié la forme. Après ce sera à confirmer dans des lectures prochaines où l'on rencontrera ces sons-là en étant complètement décroché du livre ou de la leçon même sur ces, les sons que l'on a vus aujourd'hui.

7. **O :** D'accord, pour tous les élèves à peu près ?

8. **Md :** Je pense pour une majorité. Tous, je ne peux pas me prononcer pour tous. Une majorité, je pense que oui.

9. **O :** D'accord. Est-ce que tout s'est passé comme vous le pensiez ?

10. **Md :** Euh… À part que ça a été plus long que ce qui était prévu, et que le temps qu'on a passé sur le texte et à rechercher des mots a été plus long que ce que j'avais prévu et du coup, ce que je disais tout à l'heure, c'était un petit peu long pour la partie fichier donc j'aurais dû réévaluer certainement et après la découverte des nouveaux mots écrits sur l'ardoise, passer directement à autre chose, et faire cette séance-là, la continuité sur le fichier la faire plus tard, dans la journée ou à un autre moment pour réactiver justement les sons travaillés.

11. **O :** D'accord, donc il y a juste un petit souci de temps…

12. **Md :** Voilà, de temps. Le temps qui n'est pas ajusté, je pense. Après la… oui ça me paraît être la… au moins une des choses importantes qui est à réajuster.

13. **O :** D'accord. Vous avez autre chose à rajouter ?

14. **Md :** Euh non, que j'ai trouvé leur présence autant aux enfants… La présence de la caméra n'a pas été euh…

15. **O :** Un obstacle ?

16. **Md :** Voilà, un obstacle aussi important que ce que je pensais, que ce soit pour les enfants ou pour les… ou pour la maîtresse. Ça a été assez discret donc assez agréable voilà.

17. **O :** Et par rapport aux difficultés dont vous m'aviez parlé juste avant la séance, est-ce que vous pensez qu'elles ont été confirmées… ?

18. **Md :** Euh…

19. **O :** Par exemple la confusion entre « ar » et « ra »…

20. **Md :** Là, ça a été confirmé pendant la séance justement, où il y a des petits mots au départ qui sont ressortis avec le… Le son « ra », et non pas le son « ar », qu'il a fallu euh… Et je pense que ça a été bien que ça ressorte, parce que ça a permis à d'autres de se corriger aussi et donc euh, oui ça a été… Je pense que c'est en bonne voie, après ça a été très bien que ça ressorte aujourd'hui et ça a permis de retravailler là-dessus. Après c'est vrai qu'il y a des enfants qui me proposent des mots sur lesquels on ne s'attend pas forcément, et nous-mêmes on peut être des fois parfois déroutés parce qu'on… Effectivement le son, les lettres apparaissent dans le bon ordre dans le mot mais ils ne correspondent pas forcément au son attendu. Donc ça c'est un peu difficile à leur faire passer. Voilà. Donc je pense qu'ils ont été, voilà, assez réceptifs.

21. **O :** Merci.

22. **Md :** Merci.

2.3. Transcription de l'entretien ante avec l'enseignant expérimenté

O : Observatrice. **Me :** enseignant expérimenté.

DURÉE : 4min 28s

1. **O :** Est-ce que vous pouvez me donner des informations sur la classe ? Quel est le niveau de la classe ? Est-ce qu'il y a des leaders, des élèves plus en difficulté etc… ?

2. **Me :** Oui, alors, c'est une classe qui est assez hétérogène. Il y a des enfants qui sont très en difficulté, enfin un enfant particulièrement qui est très en difficulté, et également euh, une petite qui par contre qui est très en avance et qui euh, certainement, passera la dernière année du cycle 2, pour aller directement en cycle 3, en première année de cycle 3.

3. **O :** D'accord. Donc, cette séance que vous allez faire là, où se situe-t-elle dans la programmation annuelle ?

4. **Me :** En fait, elle est un petit peu en décalage parce que… Je peux éteindre le… parce qu'il y a la porte qui claque je ne sais pas ce qui… Excusez-moi. (L'enseignant va fermer la porte). Donc oui, où en étais-je ? Oui, donc la séance de lecture est en décalage par rapport à la progression, dans le sens où le graphème « g » pose souvent un problème, même, que l'on retrouve souvent au cycle 3 encore. Les élèves hésitent toujours en lecture sur le fait de lire « ja » ou « ga », euh « ge » ou « gue », surtout concernant le « e » et le « i », voilà, parce que « ge », « gue », « gi », « gui »… Voilà. Donc je décale toujours l'étude de ce phonème, de façon à bien approfondir, voilà, la perception chez l'enfant, voilà, de ce rapport phonème / graphème qui est quand même assez complexe, que l'on retrouve aussi avec la lettre « c » par exemple.

5. **O :** Que voudriez-vous que les élèves sachent ou sachent faire à la fin de la séance ?

6. **Me :** Eh bien qu'ils adoptent un automatisme pour justement lire rapidement ce phonème et savoir s'ils associent la lettre « u », notamment pour « gue » / « ge », et « gui » / « gi », voilà. Et qu'ils euh… Ce qui va être naturel chez l'élève de cycle 2, c'est de lire le « u » qui ne s'entend pas, voilà, en combinant les lettres.

7. **O :** D'après vous, quelles peuvent être les difficultés qu'ils risquent de rencontrer, ou au contraire, qu'est-ce qui sera plus facile pour eux ?

8. **Me :** Les difficultés qu'ils vont rencontrer, euh effectivement donc ça va être de pouvoir replacer le « u » quand il faut écrire « gue », et de pouvoir bien identifier euh, de passer du son « ge », du… oui du son « ge » au son « gue » euh… Bon, ce qui sera facile, je pense, c'est de s'appuyer sur le son, la lettre « g », les premiers sons que l'on a vus, sur des mots simples comme « garage », voilà, « gâteau », voilà, qu'ils ont l'habitude de rencontrer.

9. **O :** D'accord, donc quels documents ou supports seront utilisés dans cette séance ?

10. **Me :** Euh, ce seront leur cahier de français et le tableau de la classe, voilà, puisque ce sera une séance qui sera complètement décalée par rapport à la méthode de lecture.

11. O : D'accord, il n'y aura pas le manuel *Ratus* ?

12. Me : Non.

13. O: Donc est-ce que vous allez utiliser une méthode d'enseignement de la lecture particulière ?

14. Me : Pour cette séance ?

15. O : Oui.

16. Me : Non. C'est uniquement par rapport à mon expérience que je vais pouvoir mener cette séance et construire avec eux, à la fois une phase de lecture et puis une phase d'écriture également, voilà.

17. O : D'accord, donc cela ne vous pose pas trop problème que je vienne observer la classe pour mon mémoire ?

18. Me : Non, pas du tout, c'est… Il faut bien que… En plus observer une classe, pour euh, réfléchir sur les pratiques et, et sur… voilà.

19. O : Est-ce que vous avez quelque chose d'autre à me dire qui m'aiderait à mieux comprendre la séance ?

20. Me : Euh, non, je ne vois pas particulièrement, non.

21. O : D'accord, merci.

22. Me : Voilà.

2.4. Transcription de l'entretien post avec l'enseignant expérimenté

O : Observatrice. **Me :** enseignant expérimenté.

DURÉE : 6min 01s

1. **O:** Comment avez-vous vécu cette séance ?

2. **Me :** Euh, à quel point de vue ?

3. **O:** D'un point de vue général…

4. **Me :** Oui, bon ben ma foi elle s'est bien passée, elle a été un petit peu longue parce que un petit peu improvisée, bon, je peux le dire quand même, c'est vrai, j'ai oublié la date de… voilà, et j'avais un stagiaire qui devait en prévoir une autre, mais euh, je l'ai bien vécue, je souhaitais de toute façon la mener, plutôt après la leçon de lecture que nous sommes en train de voir justement sur le… « gue », « g » et « u », enfin où les enfants n'ont pas fait beaucoup d'exercices systématiques on va dire, mais euh, bon, j'ai trouvé que c'était intéressant parce que ça menait la réflexion et à la fois, pour les deux élèves qui étaient absents, euh qui étaient absents, ça va leur permettre aussi de rentrer dans la leçon. C'est une autre approche, on a récapitulé les valeurs de la lettre « g » et donc ils ont vu qu'il fallait mettre « gu » pour le « e » et le « i ». Voilà.

5. **O:** D'accord, alors est-ce que les élèves appris ce que vous souhaitiez d'après vous ?

6. **Me :** Euh, je pense mais ça reste à vérifier encore, ce n'est pas sur une séance que je peux dire euh, voilà… Mais au moins, je pense qu'ils ont pris conscience quand même des valeurs « ge » et « gue » de la lettre, et ça les a même porté à réfléchir, notamment quand on voit une élève comme MA. qui est très très euh… qui est bonne lectrice, qui sait parfaitement déchiffrer, qui lorsqu'elle se met à réfléchir sur des mots qu'elle ne connaît pas nécessairement, elle s'interroge sur la valeur de « gue » ou de « ge », si par exemple, là avec le son « in », « tiens alors avec « in », est-ce que ça devient « guin » ? « Gin » ? »… Donc voilà, ça les met en questionnement par rapport à, voilà, au son de cette lettre, hein, aux différents sons, et donc ça va les aider à structurer leur pensée, pour que… En ce sens, je pense que, oui, la séance est arrivée quand même à voilà… réviser à la fois le son « ge » que l'on a vu dans la période 2 et en même temps, voilà.

7. **O :** D'accord. Est-ce que tout s'est passé comme vous le pensiez ?

8. **Me :** Euh, oh ben, tout ne se passe jamais comme on le pense parce qu'il y a toujours un imprévu dans une séance hein, mais dans l'ensemble ça s'est assez bien passé, ça s'est assez bien passé oui, comme je le pensais je veux dire, assez bien je ne sais pas. Mais ça s'est passé comme je le pensais.

9. **O :** Qu'est-ce qui a permis que ça se passe bien, justement ?

10. **Me :** Euh, ce qui a permis que ça se passe bien, c'est le… Ben le fait déjà de mobiliser les élèves, par eux-mêmes, et la… je pense aussi la… le fait de leur faire encoder les mots. Souvent en CP, ils ont tendance à décoder, à déchiffrer des mots qu'on leur propose. Là je pense que ce qui a pu mobiliser leur attention, parce que la séance était quand même très longue, puisque un petit bon… prévue à la… improvisée, pas forcément construite, voilà, avec grande réflexion, mais elle était longue et elle a quand même permis, le fait d'encoder, ça a permis aux enfants de mobiliser leur attention, hein, et de, et de quand même réfléchir de façon plus active que si je… que si on s'était contentés d'utiliser la méthode et de leur dire, voilà « entoure quand c'est « gue », souligne quand c'est « ge »… », enfin voilà. Là le fait de trouver leurs propres mots, avec leurs propres mots, essayer de… ça permettait d'alimenter un micro débat, de pouvoir, voilà, mettre des interactions dans la classe qui mobilisaient leur attention quand même, pour une séance qui était quand même très longue pour des CP. Voilà, oui je pense, vers la fin, ils commençaient un petit peu à relâcher l'attention mais c'est quand même une séance longue, on peut dire, exceptionnellement. D'habitude, ils sont habitués à des séances beaucoup plus courtes, voilà. C'était pratiquement deux séances en une, voilà.

11. **O :** D'accord. Si vous avez quelque chose à rajouter…

12. **Me :** Non, c'est bon… Ben oui le fait d'encoder, ça je souhaitais montrer ça à la stagiaire qui était présente ce matin, et également à toi parce que c'est une… Je pense que l'on pense souvent au décodage, au déchiffrage, c'est assez automatique, mais on ne pense pas souvent à construire une séance de lecture à partir d'encodage des enfants, voilà, et ça c'est important, qu'ils puissent, eux donner un mot, essayer de l'écrire et donc ça leur permet de réfléchir vraiment sur le son et d'ailleurs, alors là, une remarque que je ferai, on a commencé à aborder les pluriels des mots, et ça se remarque à un moment, les enfants, à chaque fois, pensaient « il y a un « s » ou il n'y a pas un « s » à la fin ? », ou un « x » même, ça ça m'a fait plaisir, certains ont déjà bien remarqué que la marque du pluriel d'un nom ne pouvait être forcément un « s », mais un « x » aussi (« eaux » ou « aux »), voilà. Alors c'est vrai qu'on commence aussi à faire ce travail-là avec les verbes, on commence à remarquer un peu les « ent » à la fin mais bon, euh, on n'est qu'en CP, il faut du temps au temps et il faut surtout conforter les bases avant de partir euh… voilà. Mais c'est vrai que cette façon, je les avais, justement, poussés un petit peu à travailler sur le pluriel de la même façon, en encodant les mots et effectivement, c'est assez porteur, puisque finalement, quand on écrit un mot, on pense à mettre le « s » ou pas, et ce qui va conditionner, plus tard en cycle 3, voilà, cette attention, je l'espère, dans les accords qui sont réalisés, où là vraiment, c'est une exigence du cycle 3, voilà, de réaliser les accords dans le groupe nominal et puis après les accords sujet – verbe etc. Voilà, oui, dans cette logique-là.

13. **O :** D'accord, et bien merci.

ANNEXE 3 : Transcription des observations

Remarque :

La classe de CP qui a été observée est très hétérogène, les élèves ayant des niveaux très différents :

El. MA. : Élève très en avance (qui risque de passer directement en CE2).

El. LOU. : Élève très en difficulté, qui bénéficie d'un travail particulier.

El. DY. / El. LUD. / El NO. / El. QU. : Élèves en difficulté qui font le même travail que le reste de la classe, mais souvent avec des modalités différentes.

El. ALE. / El. ALI. / El. AN. / El. CH. / El. ED. / El. EL. / El. ISA. / El. JE. / El. JU. / El. JUL./ El. LE. / El. LEO. / El. LIL. / El. LIS. / El. LO. / El. LUC. / El. MAE. / El. MAR. / El. MAT. / El. ME. / El. OR. / El. PA. / El. RE. / El. SO. / El. VA. : Élèves qui ne rencontrent pas de difficulté particulière.

3.1. Transcription de l'observation de la séance menée par l'enseignante débutante

Md : enseignante débutante.

El. ALE. / El. ALI. / El. AN. / El. CH. / El. DY. / El. ED. / El. EL. / El. ISA. / El. JE. / El. JU. / El. JUL. / El. LE. / El. LEO. / El. LIL. / El. LIS. / El. LO. / El. LOU. / El. LUC. / El. LUD. / El. MA. / El. MAE. / El. MAR. / El. MAT. / El. ME. / El. NO. / El. OR. / El. PA. / El. QU. / El. RE. / El. SO. / El. VA. : élèves.

EE : plusieurs élèves.

DURÉE : 1h 38min 02s

1. **Md :** Alors aujourd'hui, j'aimerais que RE. vienne au tableau écrire la date avec LUD.. *(RE. et LUD. viennent au tableau).* Allez, on va essayer. (□ l'observatrice) On n'a pas tout à fait commencé encore, ils font la date, ils comptent, ce n'est pas encore tout à fait… *(À RE.)* Attends. (L'enseignante d□cale un banc qui est sous le tableau. RE. monte dessus pour □crire *la date.)* Allez vas-y, RE., tu essaies. *(À la classe)* Alors, attention, dans le mot vendredi, quel est le son qui peut être un petit peu difficile ? *(À un élève)* Dis-donc, sur la caméra ce sera joli… *(Silence) (À la classe)* Quel est le son ? Je ne demande pas comment il s'écrit. Dans vendredi, qu'est-ce que c'est qui peut être un peu difficile ? Ven, le « en » de ven », comment il va s'écrire ? Regardez au tableau sur le panneau de sons. C'est le « en » de quel mot ? Qui c'est qui peut m'aider là-bas sur le panneau ? *(Elle montre le panneau et se déplace vers celui-ci.)* C'est le « en » de quel mot ? Le « en » de quel mot EL. ? Tu le vois le panneau de sons ? On cherche le « en » de vendredi, comment il s'écrit ? Est-ce que tu vois les mots avec le « en » ? Viens voir ici. (EL. vient □c□t□de l'enseignante). Alors JU. ? *(À EL.)* Non, tu vas de l'autre côté, le panneau de sons il est là. Où est-ce qu'il y a le « en » ? Dans quel mot il y a le « en » ?

2. **El. EL. :** Ampoule.
3. **Md :** Oui, ampoule. Est-ce que le « en » de vendredi s'écrit comme le « am » de ampoule ? C'est une question EL.. Tu sais ou tu ne sais pas. Si tu ne sais pas, tu dis « je ne sais pas ».
4. **El. EL. :** Je ne sais pas.
5. **Md :** D'accord. *(LUD se rapproche du panneau de sons.)* LUD., tu as une idée ?
6. **El. LUD. :** Non.
7. **Md :** Non, le « am » de ampoule, est-ce que le « en » de vendredi s'écrit comme le « am » de ampoule ? Ampoule, ça s'écrit avec quel « am », LO. ?
8. **El. LO. :** A et m.
9. **Md :** A, m. Est-ce que vendredi, ça s'écrit avec a - m ? V - a - m ?
10. **EE :** Non.
11. **Md :** LUC..
12. **El. LUC. :** Oui ?
13. **Md :** Comment ça s'écrit ? Quel « en » ? Viens voir ici devant le panneau si tu trouves un autre mot avec le son, d'autres lettres qui font « en » ? Regarde bien EL., d'accord ? *(LUC. se lève et vient devant le panneau de son.)* Allez, allez, allez, là-bas, tu fais le tour. Est-ce que tu vois une autre affiche où il y aurait un « en » qui serait le « en » de vendredi ? *(À LOU., un élève en difficulté) [Inaudible].*
14. **El. LUC. :** Oui.
15. **Md :** Alors lequel ?
16. **El. LUC. :** A - n.
17. **Md :** Oui ? Est-ce que ça s'écrit avec a - m, on a dit non, c'est toi qui m'a dit non. Ça s'écrit avec a - n ?
18. **El. LUC. :** Oui.
19. **Md :** Oui, est-ce que vous êtes d'accord ? Vendredi, ça s'écrit avec a - n ?
20. **EE :** Non.
21. **Md :** Ce n'est pas celui-là. NO.. Comment il s'écrit le « en » de vendredi ?
22. **El. NO. :** E - n.
23. **Md :** E, n, est-ce que tu peux nous dire un mot qui est affiché sur le panneau de sons avec un « en », e - n.
24. **El. NO. :** Cent.
25. **Md :** Cent. Le mot cent. Vendredi s'écrit, le « en » de vendredi s'écrit, RE., avec e - n. Tu as compris RE., ou pas ? E - n, alors on y va. Après ven/dre/di, c'est facile, d'accord.
26. **Md :** *À VA.* **:** Tu as trouvé ? [le nombre d'enfants qui mangent □la cantine]
27. **El. VA. :** Vingt-trois enfants. *(LUD. revient aider RE. à écrire la date, EL. et LUC.* reviennent s'asseoir □leur *place.)*
28. **Md :** Vingt-trois enfants tu as trouvé. (Elle prend le cahier d'appel sur la table *de VA. et le donne à ED.) (À ED.)* Toute la colonne, attention des fois elle est un petit peu tordue. Donc il a trouvé vingt-trois, on va voir. Alors MA., je te lance ton travail. (L'enseignante se d□place *vers la table de MA.)* Tu sors ton livre s'il-te-plaît de français. *(Elle se retourne vers RE. qui* est en train d'□crire la date au tableau.) (□ RE.) Vendre-dre. Oui. *(À LUD.)* Tu l'aides. Dre, dis-le-lui, dre, dre », qu'il entende, peut-être qu'il va arriver à trouver le son. *(À la classe)* Les autres, pendant ce temps que les copains… Vous vérifiez au tableau, vous avez tous le livre ouvert à la page 84-85. *(À MA., une élève en avance, en montrant le livre de français)* Alors, tu as fait celui-là déjà. Celui-là, tu l'as fait ?
29. **El. MA. :** Oui. *[Inaudible].*
30. **Md :** *(À la classe, en tapant dans ses mains)* Je n'ai pas dit qu'on discutait pour autant.
31. **El. ED. :** (Il se l□ve et vient rendre le cahier d'appel □l'enseignante) Vingt-trois.
32. **Md :** Vingt-trois ? Bien, tous les deux ont trouvé vingt-trois, c'est très bien les garçons. *(Elle revient devant le tableau et donne un stylo à ED.) (À ED.)* Tu as un petit stylo bleu, je te

demande de me noter vingt-trois sur le petit trait. Et j'aimerais qu'EL. vienne au tableau. Viens. *(EL. vient au tableau).* « Vingt-trois », on ne va pas encore dire comment ça s'écrit. J'aimerais qu'EL. me dessine, comme le jeu qu'on a fait hier avec les *Kapla*, vous savez, on a mis des *Kapla* dans une boîte, on avait des *Kapla* tout seuls, comme le jeu avec *Picbille*, les boîtes de *Picbille*… *(ED. revient* s'asseoir □sa place). Vingt-trois, j'aimerais maintenant que tu me l'écrives avec les boîtes et les points isolés, ou avec les boîtes de *Picbille*, ou avec les boîtes de *Kapla* par exemple et les points isolés. *(À EL.)* Tu as de la place là, à côté de RE. *(*L'enseignante v□rifie le cahier de la cantine). Et VA. et ED., vous vérifierez si c'est le nombre que vous pensiez. *(À RE. qui a écrit « vendi » au lieu de « vendredi »)* Vendi ? On est vendi aujourd'hui ? Ven/dre/di, il manque une syllabe il me semble. *(Elle tape les syllabes avec ses mains)* Ven/dre/di. Est-ce qu'on a la syllabe « ven » ? Est-ce que tu as écrit la syllabe « ven » *(elle tape dans ses mains)* ? Est-ce la syllabe « ven » de vendredi est écrite ?

33. **EE :** Oui.
34. **Md** *(en montrant le tableau)* **:** La syllabe « ven » de vendredi elle est là, elle est écrite. La syllabe « dre », elle est écrite ?
35. **EE :** Non.
36. **Md :** Et la syllabe « di » ?
37. **EE :** Oui.
38. **Md :** Oui, tu as écrit ven/di. On est ven/DRE/di. Dre, dre, dre. D, après ?
39. **El. RE. :** E.
40. **Md :** Non, ven/de ? Dre, dre. Qu'est-ce qu'on entend dans « dre », les enfants ?
41. **EE :** R. R et e.
42. **Md :** Non dans « dre », on n'entend pas que r et e.
43. **EE :** D - r - e.
44. **Md :** D - r - e, dre. RE., on te laisse l'écrire tout seul après. *(À LUD.)* Quel jour on est aujourd'hui, quelle date ? on a écrit la date pour les devoirs hier soir.
45. **El. CH. :** Le 30.
46. **Md** (en montrant ce qu'a □crit EL.) **:** Le 30. Alors, est-ce que vous êtes d'accord avec EL., vingt-trois ?
47. **EE :** Oui.
48. **Md :** *(À EL.)* Tu écris dessous vingt-trois. Qu'est-ce qui correspond au 2 ? Parce que c'est deux…, comment on l'appelle ce petit mot ?
49. **EE :** Dizaine.
50. **Md :** Deux dizaines. Et trois…
51. **EE :** Points isolés.
52. **Md :** Oh, on est grand maintenant, on ne dit plus « points isolés ».
53. **EE :** Unités.
54. **Md :** Trois unités. Merci EL., tu peux aller t'asseoir. *(À RE.)* VenDRE, tu as mangé le e. Alors tu peux effacer. *(Elle efface.)* (□RE. et LUD. qui sont encore en train d'□crire la date) Et les garçons, il va falloir se réveiller là tous les deux. Allez. *(À LUD.)* Tu sais comment on l'écrit 30 ?
55. **El. LUD. :** Oui.
56. **Md :** Sûr ?
57. **El. LUD. :** Oui.
58. **Md :** Bon, on va vérifier. *(Elle éternue.)* Pardon.
59. **El. LO. :** À tes souhaits.
60. **Md :** Merci. *(À RE. qui écrit toujours « vendredi »)* Non, le e il faut qu'on le voit le e. *(À MA.)* Alors, le numéro 2, tu l'as fait *(elle regarde son cahier)*. Non tu ne l'as pas fait, regarde bien. Il y a des erreurs, quand c'est… Regarde ici, tu vas revenir là. Une voiture démarre, regarde comment s'écrit une voiture, et regarde comment est écrit des voitures. Donc quand tu

passes au pluriel, il y a peut-être des choses qui changent dans les sujets. Et il n'y a pas que le s. Tu n'as pas… Tu ne t'es pas concentrée, MA.. Pour la première phrase tu t'es concentrée, puis les autres tu es passée à autre chose. Donc je te demande de reprendre ces deux phrases en regardant comme il faut le modèle ici, ou bien le modèle et le résumé là, avec ces deux phrases en particulier. Tu regardes mot après mot qu'est-ce qui change quand il y a une personne, quand c'est au singulier, ou quand il y a plusieurs personnes ou plusieurs objets et que ça passe au pluriel. On a vu hier, qu'est-ce qu'on a vu qui changeait hier ?

61. **El. MA. :** On a vu qu'au pluriel il y avait e - n - t.
62. **Md :** Donc c'est quoi qui change dans la phrase ? C'est le… Comment ça s'appelle ?
63. **El. MA. :** Le verbe.
64. **Md :** Le verbe. Et il n'y a que le verbe qui change ?
65. **El. MA. :** Il y a le mot avec e - n - t.
66. **Md :** Oui, mais le mot avec e - n - t, c'est quoi ?
67. **El. MA. :** Le verbe.
68. **Md :** C'est le verbe. Mais est-ce qu'il y a que le verbe qui change ? Il y a quoi encore ? Oui, il y a le sujet. Regarde, tu vas relire le résumé, je pense, tu avais oublié plein de choses. *[Inaudible]. (Elle se retourne vers le tableau.) (À RE.)* Alors, mars, comment ça s'écrit mars ?
69. **El. LUD. :** M - a…
70. **Md :** Et après ? MaR. MaS ? C'est le mois de mas aujourd'hui ?
71. **El. LUD. :** Mars.
72. **Md :** Mars. Commence à lui dicter c'est bien.
73. **El LUD. :** M - a …
74. **Md :** M - a, plus gros, qu'on le voit bien, a, et après ? MaRs, r, et puis la dernière lettre qu'on entend, chut ! *(Elle tape dans ses mains.)* Hé ho ! JU. ! Je te préviens, la classe d'à côté elle n'est pas loin, je te l'ai déjà dit hier plusieurs fois. Ton livre… Regarde les copains, comment il est le livre ? Il est ouvert, on est prêt, on commence à relire son texte. *(À RE.)* Bon, c'est bien ça. Après, en quelle année on est, tu te souviens en quelle année on est ?
75. **El. RE. :** 2012.
76. **Md :** Allez on y va. Tu peux aller t'asseoir LUD., tu reviens devant avec les copains, d'accord ? On va relire les premières lignes. (LUD. revient s'asseoir, il va devant alors que *normalement sa place est au fond de la salle.)* (□ un groupe d'□lèves en difficult□) Alors, on relit les premières phrases. Tous les deux, les autres, vous commencez à relire tout votre texte, avec le titre bien sûr, le titre et le texte. Hier, on n'a pas travaillé sur la petite photo pour faire des phrases. Alors attention, je vais vous demander des phrases un peu différentes aujourd'hui. Vous vous rappelez les sons qu'on a travaillés hier ? Est-ce que vous les avez dans un coin de votre tête ?
77. **EE :** Oui.
78. **Md :** Oui. *(À LUD.)* Prends une chaise, regarde il y en a une là-bas. *(À la classe)* Bien, chut, on garde ces petits sons dans sa tête. Aujourd'hui je vais vous demander d'observer l'image, en me faisant une phrase, comme les autres fois, mais dans cette phrase il devra y avoir un mot avec un des sons que l'on a travaillés. Est-ce que tout le monde a compris la consigne ?
79. **EE :** Oui.
80. **Md :** JU., tu peux me demander ce que j'ai demandé, me dire ce que j'ai demandé ? *(À RE.)* Merci. *(RE. retourne à sa place).*
81. **El. JU. :** Euh… euh… Lire le texte.
82. **Md :** Avant de lire le texte, j'ai demandé quelque chose sur la photo.
83. **El. JU. :** Euh, observer l'image.
84. **Md :** Oui.
85. **El. JU. :** Et dire ce qu'on voit avec des phrases.

86. **Md :** Dire ce qu'on voit avec des phrases mais il y a une autre condition par rapport à d'habitude. Qu'est-ce qu'elles doivent contenir ces phrases ? Qu'est-ce qu'il doit y avoir à l'intérieur de la phrase ? JUL. ?
87. **El. JUL. :** Ce qu'on… Ce qu'on est en train d'apprendre.
88. **Md :** Ce qu'on est en train d'apprendre, il doit y avoir un mot, un mot comment ? Un mot au hasard ?
89. **EE :** Non.
90. **Md :** ME. ?
91. **El. ME. :** Un mot qui cont… On doit faire une phrase où il doit y avoir un mot dans cette phrase où il y a un son qu'on a, qu'on apprend.
92. **Md :** Tu peux répéter plus fort parce que je ne suis pas sûre que MAT. et CH. devant aient entendu. Dis-le bien fort.
93. **El. ME. :** Dans cette… On doit faire une phrase et dans un mot de cette phrase il faut qu'il y ait un son qu'on a, qu'on apprend.
94. **Md :** On fait une phrase sur l'image. Hier on n'a pas eu le temps de la faire la petite phrase donc on la réfléchit dans sa tête. Mais ce que je vous demande, c'est que dans cette phrase, il y ait un mot où il y ait dans ce mot le son que l'on a travaillé hier. Vous vous rappelez des sons que l'on a vus hier ?
95. **EE :** Oui.
96. **Md :** Allez on va les redire juste pour qu'on les réentende une fois.
97. **El. LEO. :** « Ar ».
98. **Md :** « Ar ». Ensuite ?
99. **El. JE. :** « Or ».
100. **Md :** « Or ».
101. **El. AN. :** « Eur ».
102. **Md :** « Eur ». *(Nuançant)* Enfin, « eur », « er », « er » et pas « eur ». « Eur » on a vu l'autre fois que ça ne s'écrivait pas pareil, comme dans « voleur ». Le « eur » il fait comment à la fin ? Comment il s'écrit ?
103. **El. AN. :** E, u, r.
104. **Md :** E, u, r, « Eur ». Alors que là le son que l'on a travaillé hier, c'est « Er ». Il s'écrit comment tu te souviens ?
105. **El. AN. :** E, r.
106. **Md :** E, r, ça c'est pas tout à fait le même attention. Donc « ar », « or », « er », il y en avait d'autres.
107. **El. ME. :** « Il ».
108. **Md :** « Il ». Oui ?
109. **El. MAE. :** « Al ».
110. **Md :** « Al ».
111. **El. LO. :** « Ol ».
112. **Md :** « Ol ». On en a dit beaucoup. « Ar », « or », « er », « il », « al », « ol ». À vous d'observer le dessin, de me faire une phrase dans votre tête, avec un petit mot qui contient ou le son « ar », « or », « er », ou bien « il », « ol », ou « al ». Quand on a fait ça et que la phrase est bien dans sa tête, on relit le texte. Et si on a eu le temps de faire tout ça avant qu'on commence tous ensemble, eh bien on passe à la page 85 avec les petits mots et les syllabes. D'accord ? ED., tu te mets au travail tu as des consignes. La phrase c'est pas pour tout de suite, tu la réfléchis bien dans ta tête. On cherche une bien, une grande, une phrase grande, belle, vous savez ? Pas « Je vois Ratus sur le mur ». Maintenant on sait faire des grandes phrases. *(À quatre élèves en difficulté)* Alors nous, ici, on va relire, le titre et les premières lignes, comme hier. Alors, tu commences QU. ?
113. **El. QU. :** Le carnaval.

114. Md : Continue. Je t'écoute.
115. El. QU. : Le carnaval se ter/mine par un dé/**fi**/lé.
116. Md : Oui.
117. El. QU. : Ratus cond…
118. Md : Alors tu as lu la première phrase c'est très bien. Est-ce que tu veux bien me lire cette phrase, LUD. ? *(Elle regarde le travail de LOU., un élève en difficulté).*
119. El. LUD. : Ratus conduit le char… le char des fromages.
120. Md : C'est bien. DY., la troisième phrase. *(À LOU.)* Non, tu n'y es pas là. Concentre-toi bien. N'oublie pas le son que l'on travaille dans cette leçon, tu te rappelles, c'est le [r], [r]. Vas-y, dis-le tout seul plusieurs fois, tu dois sentir que ça bouge ici : [r]. Tu sens que ça vibre ?
121. El. LOU. : [r]
122. Md : D'accord ? Allez, à toi ! *(À DY.)* Alors vas-y, je t'écoute. *(À la classe)* Chut ! ALE., MAE., on a le travail ! Allez ! La phrase ce n'est pas pour tout de suite, je relis avec les copains d'abord. *(À DY.)* Où tu es là ? Alors, le début.
123. El. DY. : Le rat vert…
124. Md : QU., tu peux l'aider ? DY., il est à ce mot, là *(elle montre un mot au tableau).*
125. El. QU. : Par…
126. Md : C'est bien, QU., continue. Oui ? *(Elle souligne le mot au tableau).*
127. El. QU. : Parte.
128. Md : Ah non, pas « te». Parcourt, court. Parcourt… *(À DY.)* Lève la tête.
129. El. DY. : Des…
130. Md : Non, là tu inventes des mots. Qu'est-ce que tu vois comme lettre ? *(Elle montre le livre).*
131. El. DY. : L.
132. Md : Ah.
133. El. DY. : Les rues de la ville à la vitesse d'un escargot. *(ED. lève le doigt).*
134. Md : D'accord, allez on y va. Euh… NO., tu me lis cette phrase, voilà celle-là. ED., ce n'est pas la peine que tu lèves ton doigt, tu réfléchis, tu continues ta lecture.
135. El. NO. : Tout le monde est au escargot.
136. Md : Hop hop hop hop, c'est le mot du dessus, tu as le doigt qui a glissé.
137. El. NO. : Balcon.
138. Md : Très bien. Vous essayez de relire ces premières phrases, tous seuls. Allez relisez-les, avec le titre. Soit tu peux continuer la suite du texte, je pense que ça devrait aller NO.. D'accord ? QU., tu relis le début encore, un petit peu. *(Elle se rapproche de MA.) (À MA.)* Tu as tout corrigé, tu es sûre ? *(Haussant un peu le ton)* Parce que moi je vois plein de fautes encore. Tu n'as pas relu le cadre. Il y a plusieurs choses qui changent quand on passe du singulier au pluriel. Tu n'as pas relu ce que l'on avait fait. Il te faut bien observer. Qu'est-ce que c'est qui change entre ces deux phrases ? Regarde tous les mots qui changent. Tu prends ton ardoise et tu me notes tous les mots. *(Elle montre le livre).* Tu regardes celle-là et tu regardes celle-là. Tu prends l'ardoise et tu notes tous les mots qui changent, et qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce qu'on a ajouté ou qu'est-ce qu'on a enlevé ? L'ardoise, ton crayon et c'est parti. Et après tu corrigeras tes phrases. *(À la classe)* Chut ! Tout le monde a réfléchi à sa phrase, on est prêt ?
139. EE : Oui.
140. Md : Est-ce que tout le monde a eu le temps de relire son texte ?
141. EE : Oui.
142. Md : Non ?
143. El. OR. : Oui.
144. Md : OR., si c'est non, on dit non.

145. **El. OR. :** J'ai pas terminé la dernière phrase.
146. **Md :** Ben on dit « non, moi je n'ai pas terminé », comme ça moi je vous laisse une minute pour finir. D'accord ? Allez, les autres, on commence à lire les syllabes en haut de la page 85, et les petits mots. *(À LOU.)* Alors on y va.
147. **El. LOU. :** Rémi roule dans la rue avec son vé…
148. **Md. :** Vé… C'est quoi cette lettre ? Elle est facile celle-là…
149. **El. LOU. :** L.
150. **Md :** Bon alors l et o ?
151. **El. LOU. :** Vélo. Élora arri/ve. Elle a une ro/se rou/ge.
152. **Md :** Le [r]. Tu l'as entendu le [r] ?
153. **El. LOU. :** Oui.
154. **Md :** Alors, ici, hier tu avais commencé à faire le premier exercice, à entourer tous les r. Maintenant, tu vas avoir une image, ici. Tu te répètes bien dans ta tête le nom de l'image. D'accord ? Par exemple, là, qu'est-ce que c'est ? (Elle montre la feuille d'exercice).
155. **El. LOU. :** Un chien.
156. **Md :** Un chien. Est-ce que dans chien tu entends le son [r] ?
157. **El. LOU. :** Non.
158. **Md :** Non, on ne l'entoure, on ne le colorie pas. Qu'est-ce que c'est ici ?
159. **El. LOU. :** Un radis.
160. **Md :** Tu entends le [r] ?
161. **El. LOU. :** Oui.
162. **Md :** Alors le radis on va le colorier. D'accord ? Pareil pour tous les petits mots. Tous. Tu les colories uniquement si tu entends le son [r], tu te rappelles ?
163. **El. LOU. :** Il faut que je l'entoure ou que je le colorie ?
164. **Md :** Le colorier. Aujourd'hui on va changer par rapport à l'autre fois on va le colorier. Après tu écris ton prénom ici et la date d'aujourd'hui. Alors, pour faire plus facile, comme quand on écrit les devoirs, la date tu pourras écrire ça, je te l'écris ici, regarde. *(Elle écrit au tableau).* Tu pourras écrire « 30/03/12 », comme on écrit sur le cahier de textes, tu te rappelles ? On l'écrit avec des petits traits. 30 c'est le numéro du jour. Pourquoi 03 ?
165. **El. LOU. :** Parce qu'on est en mars.
166. **Md :** Parce que c'est le mois de mars, d'accord, et 12 pour l'année 2012. Tu pourras écrire ça à la place d'écrire toute la date. D'accord ? *(À la classe)* Les enfants, est-ce que vous avez eu le temps de bien penser à votre petite phrase ?
167. **EE :** Oui.
168. **Md :** Et de relire le texte ?
169. **EE :** Oui.
170. **Md :** Bien. Alors on va prendre les petites phrases. On va prendre vos petites phrases, vous réfléchissez… *(Elle met un coup de pied dans le cartable à DY.)(À DY.)* Pardon, excuse-moi. *(À la classe)* Vous réfléchissez, vous la retrouvez la petite phrase, ça y est, dès qu'elle est en tête on lève le doigt. Et en même temps, j'ai oublié de vous demander un petit quelque chose, sortez vos ardoises aussi. Mais on pense toujours à sa petite phrase, on ne l'a pas oubliée. Les ardoises, les crayons à ardoise… Si on n'a pas d'ardoise, on prend sa feuille, d'accord, c'est très bien ME.. Pareil, parfait. Parfait, tu t'es fait une ardoise. *(À MAR., qui a un pansement sur l'*□*il)* Tu dois l'enlever à quelle heure ?
171. **El. MAR. :** À 10h.
172. **Md :** Tu peux l'enlever. *(MAR. se lève et va enlever son pansement).*
173. **El. VA. :** Il faut sortir aussi l'effaceur avec l'ardoise ?
174. **Md :** Bien sûr, l'ardoise avec le crayon d'ardoise et l'effaceur oui. *(À OR.)* Dépêche-toi d'aller chercher un crayon, allez vas-y. *(LEO. se lève). (À LEO.)* Où tu vas LEO. ?
175. **El. LEO. :** Chercher un crayon.

176. **Md :** Viens chercher un feutre. À moins que quelqu'un ait un crayon d'ardoise pour LEO. ?
177. **El. ME. :** Oui, moi.
178. **Md :** *(À LEO.)* Ah, ME. Peut t'en prêter un. *(À NO.)* Allez NO., tu es prêt ?
179. **El. NO. :** Mon ardoise est sale.
180. **Md :** Ah tu vas la laver. Ah ben c'est bon, ce côté il est propre, très bien. Tu as l'effaceur, tu as le crayon, on est parti là NO.. *(À la classe)* Vous êtes prêts ?
181. **EE :** Oui.
182. **Md :** Bon, on ne débouche pas son crayon, j'ai pas dit on va écrire quoi que ce soit encore. Alors, ça y est les petites phrases sont bien dans vos têtes ? On y va. LO., tu commences bien fort. Chut !
183. **El. LO. :** Je vois des fromages en carton avec une grande fourchette plantée dans un fromage.
184. **Md :** D'accord.
185. **El. LO. :** Et le dragon qui sort du volcan.
186. **Md :** Alors on va commencer par ta première phrase. Je vois. Tu répètes le début s'il-te plaît ?
187. **El. LO. :** Je vois des fromages en carton et une grande fourchette plantée dans un fromage…
188. **Md :** On s'arrête là, déjà c'est une belle phrase. Je vois des fromages en carton et une grande fourchette plantée dans les fromages. Quel est le mot à l'intérieur de ta phrase dans lequel il y a un son que l'on a travaillé ? Quel est le mot ?
189. **El. LO. :** Euh…
190. **Md :** Quel…
191. **El. LO. :** Carton.
192. **Md :** Carton. Tout le monde écrit carton sur son ardoise. Car/ton. Oh il y en a qui sont malins, ils ont repéré je crois que le petit mot était présent quelque part…
193. **EE :** Oui ! Dans le livre de lecture !
194. **Md :** Alors on peut s'aider effectivement, on a le droit, mais il faut essayer de bien faire travailler son oreille aussi. Car… JU. ! Réfléchis d'abord. Car/ton. Tu es capable de l'écrire tout seul, tu connais toutes les lettres et tous les sons. Allez on montre dès qu'on a écrit. *(Elle regarde les ardoises des élèves).* D'accord. D'accord. D'accord. D'accord. Quel est le son que l'on a travaillé ? *(À RE.)* Ah, tu as écrit carton ? Relis-toi. Moi je lis caton. Ah il manque un petit quelque chose. *(À la classe)* Quel est le petit son qu'on a travaillé dans ce mot carton ? Je peux compléter quelle case de mon grand tableau ? *(Elle montre une autre partie du tableau où elle a déjà dessiné un tableau avec une colonne pour chaque son).* Je peux compléter où ? La case du « ar », du « or », du « er » ?
195. **EE :** « Or » ! « Ar » !
196. **Md :** « Ar » ou « or » ?
197. **EE :** « Ar » !
198. **Md :** On dit carton ou corton ?
199. **EE :** CARton !
200. **Md :** Regardez comment elle a fait El., c'est très bien ça. (L'enseignante montre l'ardoise d'EL. à la classe). Elle a écrit le mot carton. *(À QU.)* On a dit carton bonhomme, pas autre chose. Carton. *(À la classe)* Elle a écrit carton et elle a entouré le petit son que l'on a vu hier. Le son qui concerne le mot carton, c'est le son, EL, comment il s'appelle ?
201. **El. El. :** « Ar ».
202. **Md :** « Ar », donc j'écris carton, et on va compléter notre liste. *(Elle écrit « carton » au tableau dans la bonne colonne).* On efface. Chut ! C'est bien. Une autre phrase. Euh… LIS. !
203. **El. LIS. :** Je vois un…
204. **Md :** Chut ! Bien fort !

205. El. LIS. : Je vois un dragon qui crache du feu sous la marmite.

206. Md : Je vois un dragon qui crache du feu sous la marmite. Quel est le mot de ta phrase où il y a un son que l'on a travaillé déjà hier ?

207. El. LIS. : Euh… Marmite.

208. Md : Marmite. Tout le monde écrit marmite. Marmite, allez QU., on fait un petit effort, parce que s'aider du texte c'est bien, mais il faut essayer de bien écouter le petit son. *(À LUD.)* MAR… MAR… Comme le mois de MARS, au début, on entend la même chose. Tu l'as écrit tout à l'heure, le début de marmite tu peux l'écrire. *(A la classe)* MARmite. Oui, c'est bon, ceux que j'ai vu je vous ai dit que c'était bon, vous pouvez effacer. C'est bon. *(À DY.)* Mami ? Ah non, c'est pas mami qu'on veut. MAR. (Elle montre l'ardoise □DY.) Jusque là ça va. « MAR ». Là t'as écrit « MA » et moi je veux « MAR », « MAR », écoute bien. *(À JU.)* JU., quel est le son ? *(À OR.)* Marmiti ? Oh !

209. El. OR. : Marmiti… Non marmite !

210. Md : D'accord, Va., d'accord LUC., d'accord. LE., un peu plus gros, parce qu'heureusement que t'es devant, on n'y voit rien sinon. Oui c'est bien. Très bien. Alors, je l'écris dans quelle case marmite ? Dans la case du « ar », du « or » ou du « er » ?

211. EE : « Ar » ! « Ar » !

212. Md : « Ar », très bien. On efface. *(Elle écrit « marmite » dans la bonne colonne au tableau).* Chut. Une autre phrase. AN. !

213. El. AN. : Je vois Ratus qui conduit le char des fromages.

214. Md : Je vois Ratus qui conduit le char des fromages. Quel est le petit mot ? Maintenant, on ne va pas le dire, vous écrivez tous sur l'ardoise le petit mot. Quel est le petit mot où il y a un son que l'on a travaillé ?

215. EE *(en chuchotant)* **:** Char.

216. Md : *(Des élèves montrent leur ardoise).* D'accord. D'accord. D'accord. Oui. ME., je vais m'approcher un peu. Très bien. *(À ALE.)* Ça va. Attention à ton h. Oui. Oui. C'est bon MAR.. *(À NO.)* Non, char, « CH », char, il est où char dans ton texte ? Cherche-le, tu as réussi à le lire ton texte, cherche-le, le mot « char » il y est dans le texte. *(À la classe)* Char. Dans Charles, le début de char c'est comme le début de Charles. Tout à fait. Donc c'est facile à écrire hein. Très bien. Très bien. Alors, dans quelle case je l'écris ?

217. EE : « Ar » !

218. Md : Euh, VA., il a écrit quelque chose d'intéressant. *(À VA.)* Montre-nous. *(Elle montre* l'ardoise de VA.) Est-ce qu'il l'a écrit comme vous l'avez écrit ?

219. EE : Non.

220. Md : Qu'est-ce qu'il a ajouté ?

221. EE : Un s.

222. Md *: (À VA.)* Toi, tu penses qu'il y en a plusieurs, et tu as raison parce qu'on aurait pu dire des chars. D'accord ? *(À la classe)* Mais je ne sais pas, la phrase d'AN., est-ce qu'il y avait des chars ou un char ?

223. El. AN. : Un char.

224. Md : Un char, ah, attention.

225. El. VA. : Parce que moi j'avais vu un autre char là.

226. Md : Ah oui, mais il faut écouter la phrase d'AN.. D'accord ? Le s il vient parce que tu as pensé qu'il y en avait plusieurs, mais nous on était en train de parler de UN char, d'accord ? C'est bien VA., par contre. *(À NO.)* Ah, c'est mieux. *(À la classe)* Alors je l'écris dans quelle case ?

227. EE : « Ar » !

228. Md : *(À LO.)* Tu colories, tu colories LO. Quand tu entends le son [r]. Tu passes au dessin d'après, tu me le demanderas après. *(À la classe)* Dans le « Ar ». *(Elle écrit « char » dans la bonne colonne au tableau).* Allez, une autre phrase. JE., on t'écoute.

229. El. JE. : Je vois Marou qui est en train de filmer le rat vert.
230. Md : Qui est en train de filmer le rat vert. Bien. Quel est le petit mot dans lequel il y a un son que l'on a travaillé ?
231. El. CH : Rat.
232. Md : Ah, est-ce le mot rat ?
233. EE : Non.
234. Md : Dans rat, il y a « Ar » ? *(À CH.)* Regarde comment est écrit rat dans ton texte. Regarde bien si c'est écrit comme au tableau. Attention !
235. El. LO. : Non, c'est « Ar » au début.
236. Md : Et oui, c'est d'abord le r et puis le a, on l'a dit hier, tu te rappelles un petit peu ? Il ne fallait pas confondre « ra » avec « ar ». Donc ce n'est pas le mot rat dans la phrase de JE. qui nous intéresse. Quel est le petit mot qui nous intéresse ? Tu peux nous aider un petit peu JE. ?
237. El. JE. : C'est euh… filmer.
238. Md : Filmer, tu as dit. C'est pas ça que tu as dit ?
239. El. JE. : Si.
240. Md : Répète nous ta phrase s'il-te-plaît.
241. El. JE. : Marou est en train de filmer le rat vert.
242. Md : D'accord. De filmer le rat vert. Alors filmer, on essaie de l'écrire et moi je vais vous montrer l'autre côté du tableau, sur lequel il y avait la suite des petits sons que l'on a travaillés. (Elle montre l'autre c□t□ du tableau). Regardez.
243. EE : Oui, il va dans « il ».
244. Md : Ah ah ah. Alors, est-ce que tout le monde est arrivé à l'écrire ? FILmer. *(Elle passe entre les rangs et regarde les ardoises).* Alors là, PA., tu as écrit film, JE., tu as écrit « film ». « Filmer », on peut l'écrire dans deux cases celui-là. Filmer. Dans deux cases on peut l'écrire ce mot. *(À AN.)* Non elle n'a pas dit filme. C'est bien comme tu l'as écrit, c'est très bien, mais elle n'a pas dit il filme, elle a dit que c'était Marou qui était en train de filmer. *(À la classe)* Écoutez bien le mot que je vous dis. Filmer. Il vous manque quelque chose à la plupart. Non. *(À MAE.)* Tu as écrit quoi, e - i - à la fin ?
245. El. MAE. : Oui.
246. Md : Non. C'est bien quelque chose qu'on rajoute à la fin, mais ce n'est pas un i. Filmer. *(À VA.)* Là tu as écris filmia. *(À la classe)* Ah, MAR., je vois LO., je vois SO. aussi. Alors, SO., c'est quoi qui fait le son « er » à la fin ?
247. El. SO. : « Er ».
248. Md : « Er ». Bien, LIS.. « Er ». Filme, c'est juste comme vous l'avez écrit, mais il manque le « r » à la fin, parce que dans sa phrase il s'écrit « ER », c'est le verbe qu'on a tout seul, à l'infinitif, tout seul. D'accord ? Filmer, voilà. Alors je l'écris dans quelle case, les enfants ?
249. EE : « Il ».
250. Md : Alors on t'écoute PA..
251. El. PA. : « Il ».
252. Md : Dans la case « il », oui, et c'est quoi que je vais mettre en couleur, quel son dans cette case ? *(Elle écrit « filmer » dans la colonne « il » au tableau).*
253. El. PA. : « Il ».
254. Md : « Il », tu as raison, et je peux l'écrire dans une autre case. Est-ce que OR. a trouvé ?
255. El. OR. : « Er ».
256. Md : Je peux l'écrire où OR. ?
257. El. OR. : « Er ».
258. Md : « Er », pour la fin du mot, tu as raison. *(Elle écrit « filmer » dans la colonne « er » au tableau).* Chut. Alors, allez une autre phrase. Qui c'est qui n'a pas parlé ? Tiens, CH..
259. El. CH. : Tout le monde est au balcon. Je vois tout le monde qui est au balcon…

260. **Md :** *(À MA.)* Il n'y a pas que ça qui change, il n'y a pas que ça dans les phrases, tu as oublié… Tu as pensé aux verbes c'est très important, mais tu as oublié d'autres mots. *(À CH.)* Pardon CH., vas-y, continue.
261. **El. CH. :** Je vois tout le monde au balcon.
262. **Md :** Tu vois tout le monde au balcon. Là tu t'es servi du texte, tu n'as pas inventé de phrase. Ce n'était pas la consigne CH., tu te souviens ? Tu as repris le texte. Donc tu aurais pu faire… Prendre le texte je suis d'accord, mais tu peux la faire un peu plus grande ta phrase. Alors, quel est le mot, on va quand même la garder, quel est le mot qui contient un son que l'on a déjà travaillé dans ta phrase ? Chut, tout le monde écrit ! *(ED. lèche son ardoise.* L'enseignante, qui se déplace dans la classe, le voit faire et s'arrête. *Ses yeux reflètent* l'étonnement.). *(À ED.)* Dis-donc ! Qu'est-ce que je vois là ? Pour effacer l'ardoise, tu la lèches ? Tu sais avec quoi c'est fait un crayon ? Le feutre que tu utilises pour ton ardoise ? On ne mange surtout pas ça ! C'est très dangereux. *(Silence). (À la classe)* Alors, le petit mot ? Je vois tout le monde au balcon. Quel est le mot de cette phrase que l'on va écrire sur son ardoise ? Allez, on réfléchit, JUL. ! Je vois tout le monde au balcon. Quel est le mot que l'on va écrire qui a un petit son que l'on a déjà travaillé ? *(Elle regarde les ardoises des élèves).* Oui, SO., très bien. Tiens, SO., puisque tu as fini, tu vas en chercher un autre avec le son, le son qui nous intéresse, qui est dans ton mot. *(À MAR)* Pareil, tu en cherches un autre que tu m'écris sur la feuille avec le son qui est dans ton mot. *(À la classe)* Bien. Bien. Balcon. Très bien NO., je vais l'écrire dans quelle… *(À PA.)* Ah non, bacon ? Dans quelle case je l'écris NO. ?
263. **El.NO. :** Dans celle de…
264. **Md :** Dans celle de quoi ?
265. **El. NO. :** A – L.
266. **Md :** Du « Al », oui. Dis-le, toi.
267. **El. NO. :** « Al ».
268. **Md :** « Al ». Balcon. Bien. *(Elle écrit « balcon » dans la bonne colonne au tableau).* SO. a trouvé un autre mot vu qu'elle avait terminé où il y a le son « al », tu peux nous le lire, SO. ? Je vais l'écrire un peu plus bas. *(Elle écrit le mot de SO. au tableau).* Tu nous le lis ?
269. **El. SO. :** Calcul.
270. **Md :** Calcul. Quand on fait des calculs en mathématiques, très bien SO.. MAR., tu en avais trouvé un autre ou tu n'avais pas eu le temps ?
271. **El. MAR. :** Non.
272. **El. VA. :** Moi j'avais mis, par exemple pour balcon, j'avais écrit un m.
273. **Md :** Tu as écrit o - m, tu as raison, pour faire le « on », on peut utiliser le o - m ou o - n. Mais on a dit qu' o - m c'était que devant certaines lettres, tu te souviens ? Et là, le « on », c'est le « on », o - n. Tu te rappelles pourquoi on avait dit que le o - m on le voyait des fois ?
274. **El. VA. :** Euh… Non.
275. **Md :** Non. Non, tu ne te souviens pas ? On écrit o - m quand il y a après une petite lettre qui s'appelle…
276. **El. LO. :** P.
277. **Md :** P ou…
278. **El. LO. :** B.
279. **Md :** B ou m *(Elle montre les lettres sur le panneau de sons).*
280. **El. VA. :** Ah oui, parce que…
281. **Md :** Et là, il n'y en a plus de petite lettre, on a fini le mot, donc c'est le « on » le plus simple. Tu as compris VA. ?
282. **El. VA. :** Oui.
283. **Md :** Bien, le bal, quand on va au bal c'est qu'on va où LO. ?
284. **El. LO. :** On va au bal.

285. **Md :** On va au bal, ça veut dire qu'on va faire quoi ?
286. **El. LO. :** On va danser.
287. **Md :** On va danser.
288. **El. MAE. :** Maîtresse, c'est ce que je voulais dire.
289. **Md :** Tu voulais dire ça ? Ah, ah, il est très malin NO., il nous a trouvé un petit mot, qui est dans le texte, lui, il nous a trouvé… C'est quoi ?
290. **El. NO. :** Carnaval.
291. **Md :** Carnaval, c'est bien NO., est-ce que je peux l'écrire dans plusieurs endroits Carnaval ? NO. ?
292. **EE :** Oui !
293. **Md :** Alors je peux l'écrire où ?
294. **EE :** « Al » ! « Ar » !
295. **Md :** Et aussi au « ar », tout à fait. *(Elle écrit « Carnaval » dans les colonnes « al » et « ar » au tableau).* Chut, allez, on efface et on va faire une dernière petite phrase. Et ensuite on relira le texte. MAE., tu as une phrase ?
296. **E. MAE. :** Euh…
297. **Md :** Alors tu réfléchis à ta phrase, vite. Il y en a que je n'ai pas beaucoup entendu, j'aimerais bien les entendre… ALE. ! Réfléchis à ta phrase. JU., tu en avais une, phrase ?
298. **El. JU. :** Euh, oui mais c'est celle que LO. avait dit.
299. **Md :** Ah, que LO. avait dit, bon. Alors, on en cherche une autre. Ça y est MAE. ? Super.
300. **El. MAE. :** Je vois un petit garçon qui rit devant une fenêtre.
301. **Md :** Je vois un petit garçon qui rit devant une fenêtre. Très bien MAE., super ta phrase. Quel est le mot dans la phrase de MAE. qui a un son que l'on a déjà travaillé ? Je vois un petit garçon qui rit devant une fenêtre. C'est quel mot ? On lève le doigt quand on a trouvé. Je veux voir tous les doigts de la classe bien hauts. MAR., tu as trouvé aussi ? Finis de l'écrire. SO., tu as trouvé ?
302. **El. SO. :** Non.
303. **Md :** Écoute bien. Je vois un petit garçon qui rit devant une fenêtre, c'est bien ça ?
304. **El. MAE. :** Oui.
305. **Md :** Quel est le mot de cette phrase, MAT., qui nous intéresse aujourd'hui ? ***(À JU.)*** Presque, c'est bien. *(À ALE.)* ALE., tu as trouvé le petit mot de la phrase ? Alors on va les aider ceux qui ont trouvé. Chut ! Ceux qui ont trouvé, on va les aider. C'est un mot avec quel son ?
306. **El. VA. :** « Ar ».
307. **Md :** Le mot de la phrase de MAE. avec le son qui est intéressant, c'est le mot avec le son « ar ». Je vous redis la phrase. Je vois un petit garçon qui rit devant une fenêtre. *(À MAT.)* Tu as trouvé le mot ? Tu l'écris. C'est avec le son « ar ». On t'écoute.
308. **El. MAT. :** Garçon.
309. **Md :** Garçon, allez on l'écrit, vite ! *(À ED.)* Alors, tu as écrit ? Qu'est-ce que tu as écrit ? Tu as écrit garçon, tu es sûr ? (Elle montre l'ardoise d'ED. à la classe). Tu as écrit « car », carçon. Tu es un CARçon toi ? Non ! tu es un GARçon ! Alors on l'écrit ! *(À LO.)* Là tu as écrit garcon. Parce que sous le c il faut un petit quelque chose, ça c'est un peu difficile.
310. **EE :** Ah oui !
311. **Md :** Qu'est-ce qu'il faut sous le c ?
312. **El. CH. :** Un truc dessous.
313. **Md :** Alors, le truc il s'appelle comment ?
314. **EE :** Une cédille !
315. **Md :** Une cédille, comme ça. *(Elle écrit « ç » au tableau).* Le c, pour faire, hop là, pardon. On met la cédille pour faire le son « son ».
316. **El. LO. :** Garçon.

317. **Md :** Voilà. Alors je l'écris dans quelle case, MAT. ? Alors MAT., comment on va faire le GARçon, comment on va écrire le début ? C'est bien les autres, vous pouvez effacer. [g], le [g] de garçon. Comment on va écrire « GAR » ?
318. **El. MAT. :** « AR ».
319. **Md :** Il y a le « ar » mais avant ? Il y a le [g]. Comment on l'écrit le [g] ? Avec quelle lettre ? Regarde là-haut. *(Elle montre le panneau de sons).* C'est le [g] de gâteau, le [g] de gomme, le [g] de garçon. C'est avec quelle lettre qu'on va faire le [g] ?
320. **El. MAT. :** G.
321. **Md :** Le g, alors écris le début, « GAR », « GAR »… *(On frappe à la porte)* Oui ? *(À MAT.)* Non, regarde bien, on a dit que c'était le « g » de gâteau. (Une élève d'une autre classe entre dans la salle). (À l'élève qui frappait à la porte) Bonjour !
322. **El. LO. :** On est 23 à manger à la cantine.
323. **Md :** C'est bien. (À l'observatrice) Je t'inscris ou pas, non ? D'accord. Voilà. (L'enseignante donne le cahier pour la cantine à cette élève, et celle-*ci repart).*
324. **El. LEO. :** Maîtresse !
325. **Md :** Garçon, tu l'as corrigé LEO. ? Regarde bien, c'est le [g], parce que là tu as écrit carçon.
326. **Md :** *(À AN.)* Attention, toi ce n'est pas le [s], le c c'est celui-là *(Elle montre le c cédille au tableau).* Pour faire le son « son », il faut que tu mettes ça à la place du s, à la place du s, du s. Pourquoi tu effaces tout ? Celui-là, c'est vrai que tu as raison, on pourrait faire avec le « s » pour faire le son « son », mais dans ce cas-là ce n'est pas un s c'est le c avec la cédille. Alors je l'écris dans quelle case ? AN. ?
327. **El. AN. :** « Ar ».
328. **Md :** « Ar ». *(Elle écrit « garçon dans la bonne colonne au tableau).* Est-ce que… On va faire une dernière, vraiment une dernière. Est-ce qu'ALE. a trouvé une phrase ? Tu devais chercher ALE., hein. Tu vas un effort ALE., pour me faire une phrase avec un « or » dedans.
329. **El. NO. :** Ou « ol ».
330. **Md :** Ou « ol », tu as raison.
331. **El. LE. :** Ou « il ».
332. **Md :** « Il », oui on peut rajouter mais…
333. **El. EL. :** Moi j'ai une phrase avec le « il ».
334. **Md :** Alors on t'écoute. *(À ALE.)* Tu réfléchis pour le « or » encore, parce que tu vois il nous en manque encore.
335. **El. EL. :** Marou filme Ratus au Carnaval.
336. **Md :** Oui, alors, est-ce qu'on ne l'a pas déjà… Quel est le mot qui nous intéresse dans ta phrase ?
337. **El. EL. :** Filme.
338. **Md :** Est-ce qu'on ne l'a pas écrit déjà ?
339. **El. EL. :** Si.
340. **Md :** On ne l'a pas écrit tout à fait de la même façon, donc on va quand même l'écrire. Allez écris-le sur ton ardoise. Mais on a déjà écrit un mot de la même famille. On va quand même le réécrire parce que ce n'est pas tout à fait le même. *(Elle écrit « filme » dans la bonne colonne au tableau).* Alors on me montre ! Vite, filme, on doit l'avoir écrit, on l'a déjà écrit une fois, c'est facile. On n'a pas écrit le même mais on a écrit la même famille. Alors ? *(À LUD.)* Filme, tu l'as écrit ? *(À RE.)* FilmE, par filmer, filmE. *(À LEO.)* Oui, c'est bien. *(À PA.)* C'est bien. LUC., je ne vois pas. C'est bien. MAE. ? MAT. ? D'accord, c'est un peu petit. C'est la même famille sauf que là c'est le verbe qui n'est pas conjugué, et ça c'est le verbe qui est conjugué dans une phrase. Mais c'est la même famille, très bien. *(À ED.)* Filme pas lilme, il est où ton f de filme ? *(À NO.)* Oui c'est bien. *(À la classe)* Alors, avec le « or », est-ce que quelqu'un a une phrase ? ALE. ? Dis-moi ALE., on va sortir de l'image. Est-ce que tu aurais

dans ta tête un mot avec le « or » ? Directement, on va sortir de l'image, on peut aussi sortir de, du livre.

341. El. VA. : Moi oui !

342. El. ALE. : Ordinateur.

343. EE : Or…

344. Md : Ordinateur. Tout le monde écrit ordinateur. « Or », ça c'est facile. Or/di/na/teur, on entend tout ce qu'il faut écrire, tout.

345. El. MA. : Je recopie les mots ?

346. Md : *(À MA.)* Oui, j'attends que tu me l'écrives. *(Elle regarde le cahier de MA.)*. Là déjà, tu n'as pas bien écrit *[Inaudible]*. Quand le sujet est au singulier… Quel est le sujet au singulier de plonge ? Regarde… Est-ce que le le… Non ! Ça c'est le verbe. On est d'accord, le verbe change, e - n - t. Le sujet de plonge c'est quoi dans la phrase ?

347. El. MA. : Le nageur.

348. Md : C'est le sujet. Le nageur. Le nageur, donc là c'est le sujet. *[Inaudible]*. Allez, tu continues. *[Inaudible]*. *(À la classe)* Alors, ordinateur ? *(Elle regarde les ardoises des élèves)*. Très bien JE.. Bien, au fond, c'est très bien les filles. *(À LO.)* Non, ordinatEUR, « eur » à la fin. Il y a un problème avec la fin. *(À RE.)* « Eur », la fin. On veut le son « eur », on l'a dit tout à l'heure. « Eur », comme voleur. *(À EL.)* Ordinateur, tu as oublié le t ! Tu as oublié le t, enfin… *(À MAT.)* « Or », « or », tu peux l'écrire hein. Le début tu peux l'écrire tout seul. *(À VA.)* VA., à la fin, il y a un problème. *(À LUC.)* Pareil, tu as mangé des lettres à la fin, LUC.. Or/di/na/teur, « eur ». *(À PA.)* Pareil, tu as mangé des lettres, tu en as inversé. *(À MAR.)* Oui, c'est bien.

349. El. LOU. : Maîtresse, j'ai fini.

350. Md : *(À LOU.)* Tu as écrit « LOU. », tu as écrit la date ? Il n'y a pas tout d'écrit. En plus, il y a des petits dessins qui manquent. Tu devrais relire tes dessins LOU.. *(À RE.)* Ah ça c'est mieux. *(À ME.)* Tu as mangé le a. Non, à la fin ça ne va pas. Comment on fait le « eur » de ordinateur ?

351. EE : E, u, r !

352. Md : E, u, r. *(Elle écrit « ordinateur » dans la bonne colonne au tableau)*. E - u - r. E - u - r, bien. OrdiNAteur, tu as oublié une syllabe, JU.. Très bien. C'est bien. *(À LE.)* C'est bien. Écris plus gros, quand on écrit au tableau je sais bien que tu essaies de respecter les lignes mais on n'y voit pas. Bien, JUL., ce n'est pas écrit encore ?

353. El. JUL. : Si.

354. Md : Je t'ai dit que c'était bon ? Je n'ai pas vu moi. JUL., un mot avec « OL », qui soit dans ta tête si tu ne trouves pas avec la photo.

355. El. JUL. : École, école.

356. Md : Alors é…, comment on le dit ?

357. El. JUL. : É/cole.

358. Md : On dit é/co/le. Est-ce qu'on entend le son « ol » ? Chut.

359. EE : *[Inaudible]*.

360. El. MAT. : Un bol.

361. Md : Ah, attends on finit avec école, d'accord ? Les enfants, quand on dit le mot, on dit é/cole ou on dit é/co/le ?

362. EE : É/cole.

363. Md : É/co/le, il y a un e à la fin que l'on entend. C'est… Tu as raison JUL., dans le mot école… Je vais l'écrire au tableau pour tout le monde, mais on ne va pas le mettre dans notre tableau avec les sons, pourquoi ? Regardez. *(Elle écrit « école » au tableau)*. Je l'écris en gros, hein. JUL. a raison, on est tenté de voir quel son là ?

364. EE : « Ol ».

365. **Md :** Le son « ol ». Elle a raison JUL. mais regardez bien, si on le découpe le mot pour le lire, JUL., lis-le en même temps que moi.
366. **El. JUL. :** É/co/le (L'enseignante souligne les syllabes en même *temps).*
367. **Md :** É/co/le. D'accord ?
368. **El. LO. :** Si on a envie de faire « ol », on dit é/cole.
369. **Md :** É/co/le. Il y a le e, celui-là on l'entend, on ne dit pas é/cole. On dit é/co/le. D'accord. Je vais à l'é/co/le. Alors un autre mot où on entend réellement le son « ol » ? MAT. il en a trouvé un d'intéressant.
370. **El. MAT. :** Bol.
371. **Md :** Bol.
372. **El. VA.** *(qui lève le doigt depuis quelque temps)* : Oh le bol *(terme de sens familier)* !
373. **Md :** Et oui le bol pour le petit déjeuner. *(Elle écrit « bol » au tableau).*
374. **El. JUL. :** Paul !
375. **Md :** Ou pour le goûter. Chut. Est-ce que vous en avez un autre avec le son « ol » ?
376. **El. MAR. :** Paul.
377. **El. VA. :** Du bol *(terme de sens familier).*
378. **Md :** Ah Paul !
379. **El. Mar. :** Non, pas Paul parce que ça ne s'écrit pas o - l, ça s'écrit a - u - l.
380. **Md :** Ah MAR., oui c'est bien, tu as entendu PA. ? On entend bien le son « ol », mais est-ce qu'il s'écrit avec o - l ? Et non, il s'écrit avec a - u - l parce que le son [o] dans Paul… *(À VA., qui lève toujours le doigt)* Attends un petit peu. *(À la classe)* Le son [o] dans Paul s'écrit a - u. *(À NO.)* Toi, tu en as trouvé un qui est dans le texte, vas-y, avec le son « ol », je t'écoute. Vol…
381. **El. NO. :** Volcan.
382. **Md :** Volcan. *(Elle écrit « volcan » au tableau).* Et VA. il en a un autre qui sort du texte.
383. **El. VA. :** Vol.
384. **Md :** Vol. *(Elle écrit « vol » au tableau).* Quand on dit qu'il y a eu un vol de vélo, un vol de voiture, un vol d'oiseau, d'accord ?
385. **El. ED. :** Un vol de papillons.
386. **Md :** Ou un vol de papillons, on peut mettre ce que l'on veut. Est-ce qu'il y en a un autre ? Est-ce que quelqu'un a une autre idée avec un mot avec le son « ol » ?
387. **El. ED. :** Colle.
388. **El. PA. :** Une colle, ah oui. (L'enseignante attend un peu puis remontre le mot « *école » écrit précédemment)*
389. **EE :** Ah oui !
390. **El. ED. :** C'est Col/le, c'est… C'est… Il y a une autre lettre.
391. **Md :** Col/le, col/le, c'est vrai qu'on peut le mettre. Quand on le dit on a tendance à ne pas voir le « ol », mais on peut le mettre. *(À MAR.)* Alors, qu'est-ce que tu nous as écrit là ?
392. **El. MAR. :** Cerf-volant.
393. **Md :** Ou là, ou là, MAR., cerf-volant, ce n'est pas tout à fait comme ça. C'est en deux mots déjà. Il y a cerf et volant. Il y a quelqu'un qui me l'a écrit hier, il me semble, vous me l'avez proposé hier et c'était bien écrit.
394. **El. OR. :** Moi.
395. **Md :** C'était toi ? Toi tu avais proposé cerf.
396. **El. OR. :** C'était LIS.
397. **Md :** Alors, on finit avec le mot de ED.. *(Elle écrit « colle » au tableau).* ED., regarde ! Quand on le lit le mot… Chut ! Les enfants c'est important ce qu'on dit là ! Et après on passe à autre chose. Regardez, on va couper pour lire le mot, en deux, entre les deux l, parce que colle, il y a deux l dans le mot, pour l'écrire. Tu écoutes MAE. ? Et effectivement on a bien le

son « ol » parce qu'on dit col/le. Col/le. Mais comme quand on parle, après quand on le dit le mot, on ne va pas dire col/le. On dit colle.

398. El. ED. : On enlève le e.

399. Md : On ne l'enlève pas le e, non. Le e on l'entend. Col/le. Là on peut se permettre de dire qu'il y a le son « ol » parce qu'il y a les deux l, et que quand on coupe le mot pour le lire, on sépare, d'accord ? Bien, alors, pour les autres mots on verra tout à l'heure, on en fera un peu tout à l'heure, d'accord, parce qu'il y a plein de mots encore qu'on pourrait inventer. Chut ! On reprend son texte, on le relit une fois rapidement. On suit au tableau l'écriture attachée. Allez, on essaie. Euh, LE., tu commences avec le titre. *(À LOU.)* Relis bien ton travail, relis.

400. El. LE. : Le carnaval

401. Md : Très bien. La première phrase, on y va. Chut ! *(Elle suit la lecture en montrant les mots au tableau).*

402. El. LE. : Le carnaval se termine par le… un défilé.

403. Md : Très bien. Euh, RE..

404. El. PA. : Ratus…

405. El. VA. : PA. !

406. El. JUL. : Chut !

407. El. RE. : Ratus conduit le…

408. Md : Mais, j'ai demandé à RE., qu'est-ce que tu fais, PA. ? Suis, s'il-te-plaît. Et VA., arrête de dire des bêtises.

409. El. RE. : Le char des fromages.

410. Md : Très bien. Euh, LEO..

411. El. LEO. : Le rat vert parcourt les rues de la ville…

412. Md : On va s'arrêter là LEO., merci. MAT. !

413. El. MAT. : À la…

414. El. AN. : Vitesse.

415. El. MAT. : Vitesse d'un escargot.

416. Md : D'un es/car/got. D'accord ? Bien.

417. El. LE. : D'un escargot *(en faisant la liaison).*

418. Md : D'un escargot, vous avez raison. Moi c'est que je disais le mot tout seul, mais quand on le lit dans le texte on fait la liaison, ça c'est bien. Euh, JU. !

419. El. JU. : Tout le mon/de est au…

420. Md : Alors, pareil, on a le t. Je te le réécris ici. On fait la liaison.

421. El. JU. : Est au…

422. Md : Est au…

423. El. JU. : Balcon.

424. Md : Balcon. Stop, tu sais qu'il y a un point là, on s'arrête à chaque phrase hein, sauf si je vous demande de couper entre temps. SO. !

425. El. SO. : Marou est au bord…

426. Md : Non, regarde, on a dit de faire la liaison.

427. El. SO. : Marou est au…

428. Md : Non, est…

429. EE : [to] !

430. Md : À l'oral on fait la liaison, ils ne sont pas attachés les mots attention. On fait la liaison. Est au … ?

431. El. SO. : Bord du trottoir.

432. Md : Tu vas t'arrêter, là c'est moi qui te coupe, on n'est pas à la fin de la phrase mais tu vas t'arrêter. Euh, LUC., tu lis la suite !

433. El. LUC. : Il filme Ratus.

434. Md : Très bien, on est au point LUC. ?

435. **El. LUC. :** Oui.
436. **Md :** Donc on s'arrête. PA. ! *(Elle sépare les syllabes sur le mot écrit au tableau).*
437. **El. PA. :** Sur le char, il y a d'é…normes fromages en car… carton.
438. **Md :** Très bien PA.. Ensuite, QU. !
439. **El. QU. :** Euh…
440. **Md :** *À NO.* : Tu l'aides ?
441. **El. NO. :** Dra…
442. **Md :** Dra…
443. **El. QU. :** Gon.
444. **Md :** Gon. Continue. C'est le son « or », avec un s devant ça fait… ?
445. **El. QU. :** Sort.
446. **Md :** Super !
447. **El. QU. :** D'un vol/can.
448. **Md :** Très bien.
449. **El. QU. :** Et crache du feu… Sous…
450. **Md :** Sous. [souz]
451. **El. QU. :** Sous une…
452. **Md :** Sous une…
453. **El. QU. :** Gros.
454. **Md :** Non. Gros/se.
455. **El. QU. :** Marmite.
456. **Md :** Bien. Euh, LUD..
457. **El. LUD. :** Le char de Ratus est le plus beau…
458. **Md :** Beau, tu reconnais le son [o] là ?
459. **El. LUD. :** Oui. Du carnaval.
460. **Md :** Car/na/val. Ça, vous vous en rappelez de ce petit mot.
461. **El. LUD. :** Ça fait « al ».
462. **Md :** Oui, ça fait « al », c'est vrai, tu as raison. Bien, alors, chut… Vous allez prendre vos fichiers de lecture, d'accord ? Voilà, prenez vos fichiers de lecture, le fichier blanc, vous savez ? À la page 76-77. *(À LUD.)* Reviens à ta place, c'est bien. *(LUD. revient à sa place habituelle). (À MA.)* C'est bien MA.. Hier… *(À la classe)* Alors, chut ! Hier on avait commencé, il y a de enfants qui ont ce petit mot dans la marge, regardez bien. Hier on avait fait le 1 et le 2. Il y a des enfants qui ont ce mot, là, regardez, je vais l'écrire gros *(Elle écrit au tableau).* Qui peut me lire ce petit mot ?
463. **El. VA. :** À revoir.
464. **Md:** Mais alors si tu le lis sans le lever le doigt, ça ne sert à rien que tu lèves le doigt. Qui c'est qui peut essayer de le lire là ? JE. ?
465. **El. JE. :** À revoir.
466. **Md :** À re/voir. Il y en a qui ont des petits mots comme ça dans la marge, ou au numéro 1, ou au numéro 2, ça veut dire que les exercices ne sont pas terminés, ou ne sont pas complets ou que vous n'avez pas répondu à la consigne. Donc, pour le numéro 1, je répète la consigne. On va trouver le nom de ce qui est dessiné. On cherche dans sa tête le nom du dessin. Quand on l'a trouvé, ce n'est pas le nom du dessin qui est écrit. On va devoir entourer deux mots qui sont écrits, dans chaque bande, deux mots qui sont écrits, qui commencent, ces mots, commencent… EL., tu n'écoutes pas, tu seras perdue. Les mots commencent de la même, avec la même syllabe, par la même syllabe que le nom qui est dessiné. On fait le premier exemple, ALE. ! Quel est le petit dessin ?
467. **El. ALE. :** Un cartable !
468. **Md :** Un cartable. Quelle est la première syllabe du mot cartable ?
469. **El. ALE. :** Car.

470. Md : Car. Car. Tu as deux mots écrits parmi, dans la bande, qui commencent par « car ». On demande entre les deux mots. Alors, quand c'est à revoir, on le fait en vert, d'accord ? Pour que moi je vois la différence, sinon je ne vais plus savoir qu'est-ce que j'ai corrigé. Donc on a besoin du crayon à papier, de la gomme et du stylo vert, pour le numéro 1 et le numéro 2. Le numéro 2, c'est de l'observation, il y en a beaucoup qui n'ont pas bien observé comment s'écrivaient les mots ! C'est de l'observation de lettres. Il y en a beaucoup qui m'ont oublié des mots. Le mot dormir il y est écrit deux fois, le mot trotte aussi. Ce qui est important, c'est que vous repreniez le 1. Il y a ALE. qui a à le reprendre, mais il n'y a pas qu'ALE.. Il y a JU. qui a à le reprendre aussi. *(À VA.)* Toi aussi, alors tu le revois. *(À la classe)* Pour ceux qui ont pas… ceux qui n'ont pas noté ce petit mot ni pour le 1 ni pour le 2, le numéro 3 je vous donne la consigne. *(À LEO.)* Tu n'as ni… à revoir ce n'est pas écrit ni pour le 1 ni pour le 2, je te donne la consigne du numéro 3. *(À la classe)* Chut, vous écoutez parce que quand vous aurez revu vos exercices, vous passez au numéro 3. La consigne du numéro 3 c'est quoi ? Vous devez assembler les syllabes, ça veut dire quoi assembler les syllabes ?

471. El. AN. : Il faut les mettre ensemble.

472. Md : On les met ensemble pour en faire…

473. El. LO. : Un mot.

474. Md : Pour en faire un mot. Donc on assemble les syllabes, on les met ensemble et on écrit les mots qui correspondent au dessin. Vous avez des petits dessins. Vous cherchez les syllabes, vous les assemblez, vous lisez le mot et vous regardez si le mot que vous avez lu correspond bien à un des petits dessins sur votre fichier au numéro 3. Tu as entendu, CH. ? Tu as bien travaillé hier, j'aimerais que tu continues.

475. El. CH. : Oui.

476. Md : Ceux qui ont à revoir un exercice, je répète, vous commencez à le revoir, notamment le numéro 1, JUL. ! Quand on a bien travaillé pour le 1 et le 2, on peut passer au numéro 3. *(À JUL.)* Tu fais les mots qui sont dessinés, tu essaies de les reconstituer ces mots, tu retrouves les syllabes et on les écrit. Quand on l'a écrit on le relit surtout, pour bien voir qu'on ne soit pas trompé. *(À la classe)* Quand vous avez eu le temps de faire le 3, donc on fait le 3, puis le 4 il faut faire très attention. Vous avez des syllabes écrites en script et des syllabes écrites en attaché. On relie les syllabes qui se correspondent. Vous avez un exemple. La syllabe « car » est écrite en script, on l'a reliée à la syllabe « car » écrite en attaché. Puis on l'a reliée, on a tracé un trait, aussi, avec 1 petit mot qui contient la syllabe « car ». EL., tu peux me lire la deuxième syllabe qui est écrite en script ? CH. ! *(À EL.)* Qu'est-ce que tu vois comme lettre ?

477. El. EL. : Un t.

478. Md : Oui.

479. El. EL. : R et a.

480. Md : Alors, qu'est-ce que ça chante ?

481. El. EL. : « Tra ».

482. Md : « Tra », la syllabe « tra », donc on cherche « tra » en attaché et on recherche le mot dans lequel il y a « tra ». MAR., la syllabe en dessous s'il-te-plaît.

483. El. MAR. : « Cal ».

484. Md : « Cal ». La syllabe encore en dessous, OR.. Tu sais où on est OR. ? OR., est-ce que tu sais où on est ?

485. El. OR. : Oui.

486. Md : Alors, tu cherches la quatrième syllabe, qu'est-ce que tu vois comme lettre ?

487. El. OR. : C.

488. Md : C.

489. El. OR. : R.

490. Md : Oui.

491. El. OR. : A.

492. **Md :** Alors ça fait quoi c - r - a ? C et r, ça fait quoi comme son ? On a le même son dans le mot mercredi. On a ce son dans le mot euh… crapaud.
493. **El. OR. :** « Cra », « cra ».
494. **Md :** C'est le son « cra ». C et r ça fait [cr], [cr], [cr], [cr], et avec un a ça fait « cra ». On continue, deuxième colonne, ED.. Premier m… Première syllabe de la deuxième colonne, alors la deuxième colonne pardon, c'est après le trait. Après le trait vous regardez. *(Elle montre la deuxième colonne sur son livre). (À ALE.)* Au lieu de faire… Je suis d'accord que tu fasses ça. Là déjà tu m'as fait n'importe quoi, on a dit deux mots, il y en a trois.
495. **El. ED. :** Tar.
496. **Md :** Tar. En dessous, qui c'est qui peut me le lire ? *(À NO.)* Tu peux me le lire toi, celui-là ? Cette syllabe ?
497. **El. NO. :** « Tra ».
498. **Md :** Alors, non, ça ce n'est pas « tra », c'est t, « tar ». Et celle-là ? Bal, attention tu as le l, bal ! En dessous, euh, LUC. ! Lève ta tête, je n'y vois rien sinon, moi, celle-là.
499. **El. LUC. :** Cla.
500. **Md :** Cla. Et la dernière, PA. .
501. **El. PA. :** *(Au lieu de dire « pal »)* Pla.
502. **Md :** Ben ! Pardon PA. ?
503. **El. VA. :** Pla.
504. **Md :** Non. *(À VA.)* Arrête de parler tout fort, tu lèves le doigt, ça sert à quelque chose, j'aimerais que les copains travaillent aussi. D'accord ? Fais un effort, VA.. Alors PA., je n'ai pas entendu ce que tu as dit.
505. **El. PA. :** Pla.
506. **Md :** Ce n'est pas « pla » non. Lis les lettres, regarde bien. JUL., tu peux l'aider ? Ici.
507. **El. JUL. :** Pla.
508. **Md :** Non, pas « pla ». P - a - l, pal.
509. **El. JUL. :** Pal !
510. **Md :** Pal, c'est bien. D'accord ? PA., tu as vu ? Pal. Bon, vous avez le 1 ou le 2 à revoir, puis le 3 et le 4 à faire. Et ceux qui auront bien avancé, vous essaierez de lire tout seuls la consigne du 5 et de faire ce qu'on vous demande. Allez, c'est parti. *(À MA.)* Alors, tu as corrigé ton exercice ? Sur le cahier ? Tu es de suite en train de le corriger. *(Elle se rapproche de LOU.).* De suite. *(À LOU.)* Chocolat, on entend le son [r] ?
511. **El. LOU. :** Euh non.
512. **Md :** Chocolat, il n'y a pas le son [r]. Après.
513. **El. LOU. :** Voiture.
514. **Md :** Est-ce qu'il y a le son [r] dans voiture ? Tape-le le mot, tape-le.
515. **El. LOU. :** *(en tapant les syllabes dans ses mains)* Voi/tu/re.
516. **Md :** Est-ce qu'on entend le son [r] ?
517. **El. LOU. :** Oui.
518. **Md :** Au début ou à la fin ?
519. **El. LOU. :** Euh au début.
520. **Md :** Ah bon ? Roi, roiture, on dit ? On l'entend au début ou à la fin, LOU. ? (L'enseignante *va voir le travail de MA.). (À MA.)* Bon, qu'est-ce qui change ? Je t'ai demandé d'entourer ce qui changeait entre les deux. Tu l'as fait ? Qu'est-ce qui change ? Tu as entouré les choses qui changent ? Est-ce que c'est les deux mêmes mots exactement ?
521. **El. MA. :** Non.
522. **Md :** Alors, tu m'entoures ce qui change tout de suite. Et là, il n'y a rien qui change entre les deux ? Là, qu'est-ce que tu vois ?
523. **El. MA. :** Euh… le verbe.

524. **Md :** Alors regarde. Il est où ton verbe dans la phrase ? Quel est le sujet du verbe ? *[Inaudible]*. L'exercice que tu avais à faire, c'est de mettre le sujet au pluriel. Tu repères le sujet dans cette phrase. Si le sujet est au pluriel, le verbe il va être comment ?
525. **El. MA. :** Il y a un s au sujet.
526. **Md :** Oui mais le verbe il ne change pas ? Il n'y a que les voisins qui changent ? Il n'y a que le sujet ? On vient e dire qu'il y avait plusieurs choses qui changeaient. Tu as relu le résumé ? Qu'est-ce qui change ?
527. **El. MA. :** Le sujet est au pluriel, le verbe est au pluriel.
528. **Md :** Ça va ensemble. Le sujet est au pluriel, le verbe est au pluriel. Donc tu le mets au pluriel. Pareil en dessous. *(Elle retourne voir LOU.) (À LOU.)* Alors, voiture.
529. **El. LOU. :** À la fin.
530. **Md :** À la fin. Ça c'est très bien LOU.. Ensuite, qu'est-ce c'est ça ?
531. **El. LOU. :** Une gitare.
532. **Md :** Une ? « Gui », [g], [g], « gui »…
533. **El. LOU. :** Gui/ta/re.
534. **Md :** Alors, au début, au milieu ou à la fin ?
535. **El. LOU. :** Au début.
536. **Md :** Une ritare ?
537. **El. LOU. :** Non, guitare.
538. **Md :** Voilà, « gui », la langue elle touche tes dents de devant, en bas. « Gui », elle est coincée la langue, à l'intérieur de la bouche. Coince-la la langue. Elle ne sort pas je ne la vois pas, regarde, tu ne la vois pas. « Gui ».
539. **El. LOU. :** Di.
540. **Md :** Non, pas di, di, elle sort la langue. Mets-la derrière, derrière les dents, en bas. Derrière, je ne la vois pas. Fais la pousser contre les dents, sans qu'elle sorte, je ne la vois pas. « Gui ». Non, regarde où elle est.
541. **El. LOU. :** Gui/ta/re.
542. **Md :** Alors. Au début ou à la fin ? Gui/ta/re. *(À PA.)* PA., tu as besoin de quelque chose ?
543. **El. PA. :** Non.
544. **Md :** Bon alors, ton cahier tu l'as, t'as ton… C'est bon, tu peux t'y mettre à travailler. *(À LOU.)* GuitaRE, guitaRE.
545. **El. LOU. :** Au début.
546. **Md :** Mais non. RItare ? Bon, on passe à celui-là, on va voir. Ça qu'est-ce que c'est ? Un… ? Qu'est-ce que c'est ça ? Ça se dit comment ? *(À la classe)* JU. et ALE., vous avez chacun votre fichier ! MA. ! Tout est corrigé ?
547. **El. MA. :** Ben oui.
548. **Md :** Viens me voir avec le stylo, avec le vert. *(À LOU.)* Alors, qu'est-ce que c'est ça ? C'est un compas.
549. **El. LOU. :** Compas.
550. **Md :** Est-ce que tu as entendu le son [r] ?
551. **El. LOU. :** Non.
552. **Md :** Non, très bien. Ici, qu'est-ce que c'est ?
553. **E. LOU. :** Un nounours.
554. **Md :** Ce n'est pas un nounours ça. C'est une pou…
555. **El. LOU. :** Pée !
556. **Md :** Est-ce que tu entends le son [r] dans poupée ? *(MA. arrive et donne son cahier à l'enseignante).*
557. **El. LOU. :** Non.
558. **Md :** Qu'est-ce que c'est ça ? *(À MA.)* Bon, est-ce que tu as compris ?
559. **El. MA. :** Oui.

560. **Md :** Va me chercher ton livre. Et regarde là, réécris, tu n'as pas écrit le premier mot de la consigne, va le corriger. Tu reviens après avec ton livre. *(MA. retourne à sa place).*
561. **El. LOU. :** Une prin…
562. **Md :** Prin/ces/se.
563. **El. LOU. :** Prin/ces/se.
564. **Md :** Est-ce que tu entends le son [r] ?
565. **El. LOU. :** Non.
566. **Md :** « Pr », « pr », « pr ».
567. **El. LOU. :** Un peu.
568. **Md :** Il y est un petit peu. Je vais l'écrire dessous. Ensuite, qu'est-ce que c'est ça ?
569. **El. LOU. :** Un crabe.
570. **Md :** On l'entend ?
571. **El. LOU. :** Oui.
572. **Md :** Très bien. Qu'est-ce que c'est ça ?
573. **El. LOU. :** Une chaussette.
574. **Md :** Chaus/set/te. *(À VA.)* Tu t'assois correctement sur ta chaise, tu t'avances, tu mets ton fichier bien en face du tableau, bien droit, voilà, et tu te mets à travailler. *(À ME. et OR.)* Qu'est-ce que vous faites toutes les deux ?
575. **El. ME. :** Elle ne comprend pas le numéro 4.
576. **Md :** *(À OR.)* Tu ne comprends pas le numéro 4 ? *(À ME.)* Tu lui expliques la consigne ?
577. **El. ME. :** Oui.
578. **Md :** D'accord, tu lui expliques la consigne, très bien. Tu ne le lui fais pas, tu montres l'exemple. *(À OR.)* Et si tu n'arrives pas à comprendre, tu viendras me voir, d'accord ? *(À ME.)* C'est bien ME.. *(À LOU.)* Alors ?
579. **El. LOU. :** Une chaussette.
580. **Md :** On entend le son [r] dans chaussette ?
581. **El. LOU. :** Non.
582. **Md :** Non. MAE., ferme le rideau s'il-te-plaît, avec la chaise.
583. **El. LOU. :** Une tente.
584. **Md :** Une ten/te.
585. **El. SO.** *(qui se lève)* **:** Maîtresse !
586. **Md :** J'ai demandé de faire le 3, de revoir le 1 et le 2, de faire le 3, le 4, et quand on a fini, d'essayer de comprendre le 5. Tu en es là ?
587. **El. SO. :** Non.
588. **Md :** Alors ?
589. **El. SO. :** Oui mais le 4 je ne le comprends pas.
590. **Md :** Le 4 tu n'arrives pas à le comprendre. OR., tu l'as compris le 4 maintenant ?
591. **El. OR. :** Oui.
592. **Md :** ME., tu veux bien aller l'expliquer à SO. s'il-te-plaît ? Merci. *(À LOU.)* Alors, une « ten/te », est-ce qu'on entend le son [r] ?
593. **El. LOU. :** Non.
594. **Md :** Donc raye-le. (MA. revient voir l'enseignante avec son fichier). (MA.) Comme tu as du mal à le faire, on va faire celui-là d'abord. Le numéro 4. Tu lis bien la consigne. Recopie chaque phrase en choisissant le sujet qui convient. *[Inaudible].*
595. **El. LE. :** (qui vient voir l'enseignante) Je peux aller aux toilettes ?
596. **Md :** Oui, mais dépêche-toi. *(LE. part aux toilettes). (À MAE)* Alors ? (LUD. s'est *levé pour aider MAE à fermer le rideau).* Bon ça ira. Tu n'étais pas capable d'avancer ta chaise et de le faire toute seule ? Tu n'y arrivais pas ?
597. **El. MAE. :** Je ne pouvais pas avancer ma chaise.
598. **Md :** Ah tu ne pouvais pas avancer ta chaise, d'accord. Merci LUD..

599. El. LOU. : Des lunettres.
600. Md : LuneTTRES ou luneTTES ?
601. El. LOU. Lunettes.
602. Md : « Te », il n'y a pas le son [r]. *(LE. est de retour dans la classe).*
603. El. DY. : Maîtresse, je peux aller aux toilettes ?
604. Md : Oui. *(DY. va aux toilettes).*
605. El. LOU. : Ar/moi/re.
606. Md : À la fin, comme là, tu vois, très bien. Et là ?
607. El. LOU. : Pois/son.
608. Md : On l'entend ?
609. El. LOU. : Non.
610. Md : *[Inaudible]*. Tu as fait le numéro 5 MAR. ?
611. El. MAR. : Non.
612. Md : Le numéro 5 tout seul, je ne l'ai pas écrit au tableau, je n'ai écrit ni le 3 ni le 4, j'ai oublié. *(Elle va écrire les exercices au tableau).* Le 4, et ensuite quand on a fini, on essaie de faire le 5 tout seul en comprenant la consigne. Tout seul. *(Elle revient auprès de LOU.). [Inaudible]. (À la classe)* Chut ! *(À MAT.)* MAT., ça va ? MAT. ! Tu as fini ? Tu as revu ? Tu as fini le 3 et 4 ? *(DY. revient dans la classe). (À AN.)* AN., tu as un problème ?
613. El. AN. : Non.
614. Md : C'est bon, tu as compris l'exercice numéro 5 ?
615. El. AN. : Oui.
616. Md : Qui c'est qui n'a pas compris ? Euh, AN., tu as compris, tu peux aller expliquer la consigne à JU., s'il-te-plaît ? Et ALE.. Qu'est-ce que tu n'as pas compris MAT. ?
617. E. MAT. : Le 5.
618. Md : Et bien AN. viendra te le réexpliquer, d'accord ? Tu as bien revu le 3 et le 4 ? Revois-les encore une fois, ce que tu as fait déjà. Est-ce que c'est juste ? *(MAR. vient voir* l'enseignante). (□ MAR.) Le mot il est écrit ? Non. (LUC. vient voir l'enseignante, qui *regarde son cahier). (À LUC.)* Il faut écrire les mots. Escargot ça ne s'écrit pas comme ça. Et ça, c'est le matin au petit déjeuner, on ange parfois des… Une ?
619. El. LUC. : Tartine.
620. Md : Une tartine. Et volcan, tu l'écris correctement, la deuxième syllabe, elle n'est pas écrite correctement. Comment ça s'écrit le « can » du volcan, la dernière syllabe, volcan ? Corrige. Tu as revu ça, tu ne l'as pas fait, c'est pas corrigé, c'est pas revu. LUC., là tu ne travailles pas. J'ai demandé de revoir, avant de passer au numéro 3. Il y a écrit « à revoir », tu le vois le petit mot en haut, ce n'est pas le même mot que tu as dans la marge ? Ce n'est pas le même mot ?
621. El. LUC. : Non.
622. Md : Si, c'est le même. C'est quoi ça ? Tu dois trouver deux mots qui commencent par… La première syllabe ? (Un bruit de fond s'est installé dans la classe).
623. El. LUC. : « Tar ».
624. Md : Bon, celui-là c'est quoi ? *(À la classe)* Euh, on a terminé ? *(Le silence revient).*
625. El. JU. : Pas encore.
626. Md : Bon.
627. El. LUC. : Tarzan.
628. Md : Tar/zan, tar/zan. Donc on cherche les deux mots qui commencent par quelle syllabe ?
629. El. LUC. : Ta.
630. Md : Tar, pas ta, tar. Tu as compris, revois-le, de suite. (DY. vient voir l'enseignante). (□ VA., qui s'est aussi levé pour voir l'enseignante) *[Inaudible]* Je pense que tu peux revoir là. (VA. retourne s'asseoir). (□ DY.) Es/car/got. Il y a trois syllabes. Là c'est quoi ?
631. El. DY. : Une marmite.

632. Md : Mar/mi/te. Et là ? Tar/ti/ne. Tu as trois mots à trouver avec trois syllabes. *[Inaudible]*. (□ la classe, en tapant dans ses mains pour recentrer l'attention) : Bien, les enfants, est-ce que tout le monde en est dans le 4 ?
633. EE : Oui.
634. El. ED. : Moi j'en suis au 5.
635. El. JU. : Au 5 !
636. Md : Non, ça, ça ne m'intéresse pas, j'ai demandé qui est-ce qui en est au moins au 4 ? Tout le monde doit en être au 4. Quels sont ceux qui ne sont pas au 4 ? On lève le doigt. *(DY. lève le doigt)*. Ça c'est normal. Très bien. LUC., tu te dépêches un tout petit peu. Qui c'est qui n'en est pas encore dans le 4 ? EL., tu te dépêches, pour être au 4.
637. El. EL. : Oui mais je suis dans le 5 !
638. Md : J'ai demandé qui est-ce qui n'en était pas dans le 4 mais qui en est avant le 4. Toi tu n'es pas dans ce cas, donc tu ne lèves pas le doigt. LEO., tu en es où ?
639. El. LEO. : Au 5.
640. Md : Bon. Qui n'a pas commencé le numéro 4 ? Pas commencé le numéro 4, ça veut dire qu'ils ne sont pas au 5, ils n'ont pas fait le numéro 4, ils ont fait le 1, 2 et 3. ***(À QU., NO. et DY.)*** Tous les deux, tous les trois ? Bon, très bien. Les autres, vous en êtes ou dans le 4 ou dans le 5.
641. EE : Oui.
642. Md : LUD., tu en es où ?
643. El. LUD. : Dans le 4.
644. Md : Bon, essaie d'avancer un petit peu. *(À LOU.) [Inaudible]. (MA. se lève et va voir* l'enseignante, qui lui corrige son fichier). (□ LOU.) Dis/pa/ru. Et là, où il est le « ra » de Ratus ? Ah. (L'enseignante tape dans ses mains et se l□ve, elle est devant l'ensemble des *élèves). (À la classe)* Les enfants, chut… Vous terminez d'écrire ce que vous avez commencé, juste le petit mot, la petite phrase. On va juste revoir ensemble. Qu'est-ce qu'on a appris grâce à ce texte aujourd'hui ? Je veux que vous leviez le doigt en me donnant un mot de chacun des sons qu'on a appris. Un mot de chacun des sons.
645. El. MAR. : Margaux.
646. Md : Margaux, parce qu'il y a le son… ?
647. El. MAR. : « Ar ».
648. Md : Un autre mot d'un autre son.
649. El. OR. : Oriane.
650. Md : Oriane. Il n'y a pas le son que tu cherches dedans. On cherche un autre mot.
651. El. RE. : Bol.
652. Md : Bol. Il y a quel son dedans ?
653. El. RE. : « Ol ».
654. Md : « Ol ». Allez, encore un autre son qu'on n'a pas travaillé, on en a dit deux déjà.
655. El. VA. : Bol.
656. Md : On l'a déjà dit.
657. El. LO. : L'or.
658. Md : De l'or. Il faut le dire, de l'or c'est ça hein ?
659. El. LO. : Oui.
660. Md : La matière, l'or, les bagues en or, les boucles, les colliers. C'est quel son ?
661. El. LO. : « Or ».
662. Md : « Or ». Très bien. Un autre son encore que l'on a travaillé ?
663. El. QU. : Dort.
664. Md : Dort. C'est comme… Très bien. Comme l'or. On l'a déjà dit. D'accord ? SO. ?
665. El. SO. : Je sais plus.
666. El. LIS. : Film.

667. **Md :** Film, c'est le son quoi dedans ?
668. **El. LIS. :** « Il ».
669. **Md :** « Il ». Très bien, un quatrième, il nous en manque deux.
670. **El. DY. :** Colle.
671. **Md :** Colle, on l'a déjà dit, « ol ». Très bien. Quel est l'autre son que l'on a travaillé LEO. ? CH. ?
672. **El. CH. :** Fil, fil.
673. **Md :** Fil, oui, comme film, c'est très bien. C'est le son… ?
674. **El. CH. :** « Il ».
675. **Md :** « Il ». Quel autre son LEO. ? PA. ?
676. **El. PA. :** Pré. Pré.
677. **Md :** Je n'ai pas entendu le son, je n'ai pas entendu.
678. **El. PA. :** Pré.
679. **Md :** Pré ? Pré, c'est quel son ? Ça commence par un des sons qu'on a travaillés, pré, le mot pré ? On a vu des mots en « ol », bol, colle. On a dit des mots en « il ». On a dit des mots en « or ». *(À LO.)* L'or , tu m'as dit, c'est un autre mot nouveau, or *(Elle écrit « or » dans la bonne colonne au tableau).* Ensuite, on a dit des mots… Il nous en manque encore. *(Elle montre le tableau).* Un mot en « al » ?
680. **El. VA. :** Alligator.
681. **Md :** Non.
682. **El. RE. :** Cheval.
683. **Md :** Cheval. *(Elle écrit « cheval » dans la bonne colonne au tableau).* Et celui-là ? *(À LE.)* Tu ne sais plus ce que tu voulais dire ?
684. **El. LE. :** Haricot.
685. **Md :** Haricot, c'est le son « ar » ? Ha/ri/cot, Ha/ri/cot. On dit Har/icot ?
686. **EE :** Non.
687. **Md :** On dit ha/ri/cot. On lève le doigt si on a quelque chose à dire. VA., ça fait déjà… Souvent ce matin, hein.
688. **El. MA. :** Albane.
689. **Md :** Albane.
690. **El. JUL. :** Ça c'est la sœur d'ISA..
691. **Md :** Et oui. « Al ».C'est dommage qu'ISA. ne soit pas avec nous. Albane, oui. (Elle l'écrit *« Albane » dans la bonne colonne au tableau).* Allez, je voudrais en voir avec le son « ar ». On a oublié « ar » et « er ».
692. **El. AN. :** Canard.
693. **Md :** Canard. *(Elle écrit « canard » dans la bonne colonne au tableau).*
694. **El. VA. :** Ri.
695. **El. ED. :** Coin coin.
696. **Md :** Canari, non. Ca/na/ri. Canard, on a bien le « ar ». Et le dernier ? En « er » ? Les petits canards ça suffit.
697. **El. RE. :** Dessert.
698. **Md :** Dessert, très bien RE.. Très très bien. Dessert (elle l'écrit dans la bonne colonne au *tableau).* Alors LEO., la dernière. AN., tu as déjà dit un petit mot, on va laisser parler LEO.
699. **El. LEO. :** Cerveau.
700. **Md :** Cerveau. *(Elle écrit « cerveau » dans la bonne colonne au tableau).* Et vous les gardez les autres dans votre tête et on complètera notre liste, d'accord ? Maintenant, c'est l'heure de la récréation. Vous prenez vos gilets, vos goûters…
701. **El. JUL. :** Et nos casquettes !
702. **Md :** Et vos casquettes. Et on va en récréation. *(Les enfants se lèvent).*

AU RETOUR DE LA RECREATION :

703. Md : (Avant de reprendre la classe, l'enseignante vérifie l'orthographe du mot « *alligator* » *dans le dictionnaire).* Ah, et bien VA. avait raison, alligator, on peut compléter, VA. avait raison. Alors, où est-ce que c'est ? Hop, c'est pas là. Je vais l'écrire au fond, tu vas arriver à le voir ? *(Elle écrit « alligator » dans la bonne colonne au tableau).*

704. El. LE. : Al/li/ga/tor.

705. El. JUL. : C'est quoi un alligator ?

706. Md : Un alligator, qu'est-ce que c'est ?

707. EE : C'est un crocodile ! C'est comme un crocodile.

708. El. JU. : Non, c'est un truc plus féroce qu'un crocodile.

709. El. VA. : Oui mais ça ressemble à un crocodile.

710. Md : Alors, chut ! Je pense qu'on peut le rajouter dans cette case *(elle montre le mot au tableau).* Il y a des petits mots que je vérifierai avec le maître, d'accord ? Mais je pense qu'on peut le rajouter. Al/li/ga/tor quand on le dit à l'oral, on le dit plus vite donc on ne va pas faire al/li/ga/tor, al/li/ga/tor, on le dit mais on l'entend beaucoup moins que dans, par exemple, cheval, d'accord, où là on entend vraiment le « al », mais on peut l'écrire dans la case. C'est un peu comme colle, quand on dit col, quand on dit bol, on l'entend. Quand on dit col/le, on l'entend mais très légèrement, mais ça peut aller là aussi. On vérifiera mais je pense qu'on peut le garder notre tableau comme ça. Bien, très bien VA., et il y en avait d'autres à rajouter que tu gardes dans ta tête, hein, parce que tu les avais tout à l'heure mais on ne peut pas tout mettre pour l'instant. On va passer à autre chose. Bien, euh, on va passer aux math., maintenant, parce qu'on a fait beaucoup de lecture.

711. El. ED. : Moi je n'avais pas terminé mon cahier.

712. Md : Non, on ne le range pas, on le laisse sur le bureau parce que sinon je ne vais pas savoir qui j'ai vu et qui je n'ai pas vu. Donc vous les laissez sur le bureau. Vous pouvez ranger les livres *Ratus* pour l'instant. Vous les laissez sur votre bureau. JU., tu le fermes, sur le bureau. Ne le laisse pas ouvert parce que ça prend trop de place. On prend le fichier de math s'il-vous-plaît.

3.2. Transcription de l'observation de la séance menée par l'enseignant expérimenté

Me : enseignant expérimenté.

El. ALE. / El. ALI. / El. AN. / El. CH. / El. DY. / El. ED. / El. EL. / El. ISA. / El. JE. / El. JU. / El. JUL. / El. LE. / El. LEO. / El. LIL. / El. LIS. / El. LO. / El. LOU. / El. LUC. / El. LUD. / El. MA. / El. MAE. / El. MAR. / El. MAT. / El. ME. / El. NO. / El. OR. / El. PA. / El. QU. / El. RE. / El. SO. / El. VA. : élèves.

EE : plusieurs élèves.

DURÉE : 1h 38min 16s

1. **Me :** Bien. On va faire l'appel de la cantine d'abord.
2. **El. VA. :** Monsieur, pourquoi il n'y a plus ce qu'on avait fait au tableau ?
3. **Me :** Alors justement, XXX *(une dame qui fait le ménage)* l'a effacé par erreur. Bon, ça ne fait rien. Nous allons avoir besoin du cahier de français, vous sauterez, vous prendrez une nouvelle page, vous marquerez la date, et ça vous le laisserez de côté, d'accord, parce que XXX l'a effacé en faisant le ménage hier et elle m'a laissé un mot sur le bureau. Je lui avais mis « ne pas effacer » et… Bon. Donc c'est important la lecture, vous voyez ! Parce que, dans la vie, quand on sait lire, ça évite de faire des bêtises parfois, hein, quand on va trop vite. *(À NO.)* Oui ?
4. **El NO. :** *[Inaudible].*
5. **Me :** D'accord, OK, bon tu te mets là, c'est bon. *(À la classe)* Oui ? Alors, qui a des mots ? Levez le doigt.

L'*ENSEIGNANT VERIFIE LES MOTS DES PARENTS (3MIN30S).*

6. **Me :** Ce matin, on va faire très vite, je vais faire une petite leçon de lecture. On va travailler sur la lettre g, d'accord ? En dehors du livre de lecture, d'accord, vous travaillerez avec le livre de lecture avec la maîtresse tout à l'heure. D'accord ? Est-ce que c'est clair ?
7. **El. MA. :** Laquelle de maîtresse ? Parce qu'il y en a deux là.
8. **Me :** Ce sera YYY *(une P.E.S. présente dans la classe ce jour-là)* parce qu'Elsa justement elle doit filmer et partir rapidement. *(On frappe à la porte).* Oui ?
9. **EE :** C'est la maman d'ISA. ! (L'enseignant discute rapidement avec un parent d'élève, les *élèves se mettent à discuter).*
10. **Me :** Bien alors. Je tenais à vous féliciter, parce que là, pour des Petite Section, vous vous tenez super bien. Et là vraiment, c'est vrai hein ? C'est rare de voir des Petite Section comme ça, assis…
11. **El. MA. :** Mais c'est normal on n'est pas des Petite Section !
12. **Me :** Ah bon ? Ah mince, je me suis trompé alors. Ah oui, vous êtes des CP, c'est vrai ! Alors, donc ! Euh… Je reprends mon explication. Euh donc Elsa, qui était venue vous vous souvenez ?
13. **El. MA. :** Oui, pour l'alimentation.
14. **Me :** Pour les sciences, l'alimentation voilà. Là, elle va filmer une séance de lecture, mais c'est autre chose, c'est autre chose.
15. **El. MA. :** Pourquoi ?
16. **Me :** Parce qu'elle travaille euh… Elle est en… C'est une maîtresse, elle apprend à être maîtresse, voilà, donc elle fait des recherches, elle… Voilà. Elle regarde les classes, elle regarde comment les élèves se comportent, comment le maître arrive à les dresser, avec le fouet, clac, clac. *(Rires).*

17. **El. MA. :** Pff, c'est pas vrai, t'as pas de fouet toi.
18. **Me :** Je ne l'ai pas encore, mais si tu m'y obliges… *(Rires)*. Alors, donc, silence ! Écoutez-moi ! Chut, allez allez. YYY, c'est une maîtresse, elle va vous faire une leçon de lecture tout à l'heure sur le… *Ratus* dans l'après-midi. On verra, on va décaler.
19. **El. MA. :** Et toi tu vas nous faire travailler sur le son [g].
20. **Me :** Et moi je vais vous faire travailler sur quelque chose, vous allez voir quoi.
21. **El. MA. :** Je peux… *[Inaudible]*.
22. **Me :** *(À MA.)* Non. Oui, si tu es sage. Euh d'ailleurs, je voulais voir, je n'ai pas eu le temps de regarder ton livre de CE1. Sors-moi ton livre de CE1, d'étude de la langue. *(MA. tend son livre à l'enseignant)*. Merci. *(À la classe)* Je vais faire l'appel. Alors en plus Elsa elle doit partir tôt, et donc euh…
23. **El. JU. :** Il faut qu'elle nous filme.
24. **Me :** Voilà (il regarde le livre d'étude de la langue de MA.).
25. **El. MA. :** Je n'ai pas fait le 6 c'est tout.
26. **Me :** Ça ne fait rien. Parce que c'est là c'est bon, justement je comptais faire le… C'est bon, tu vas travailler avec les CP, puis avec ton livre de CE1, d'accord ?
27. **El. MA. :** Les deux ?
28. **Me :** Oui, ben oui on le reprend le livre de CE1. C'est bon ? Tu écouteras d'abord puis après, tu travailleras la leçon, je te dirai quand de toute façon. *(À la classe)* Vous rangez les dessins, vous rangez les livres de lecture, ce n'est pas la peine. Je vais faire l'appel de la cantine et on va commencer après la leçon. *(LO. lève le doigt)* Oui ?
29. **El. LO. :** Avec mon petit frère… *[Inaudible]*. Et mon petit frère il l'a déchiré.
30. **Me :** Ah, ça c'est toujours les petits frères. C'est la découverte, il découvre le matériel. *(À JU.)* Bien, alors qu'est-ce que j'ai demandé JU. ? *(JU. range son livre de lecture)*. *(À la classe)* Je vais faire l'appel de la cantine, d'accord ? C'est clair ? Vous évitez de faire du bruit pour la caméra, que ça ne fasse pas de bruit et qu'on vous entende. Donc on ne remue pas les chaises etc parce que vous êtes nombreux. *(À NO.)* Ça on verra après, la boîte d'œufs c'est pareil, tu vas la ranger NO., voilà. *(À la classe)* Je fais l'appel de la cantine, très rapidement, on va pouvoir partir. ISA., comme ça en plus, tu vas voir, on va travailler sur la lettre « g », parce que tu n'étais pas là, et ALI. non plus. Bien.

L'*ENSEIGNANT FAIT L'APPEL DE LA CANTINE (2MIN20S)*.

31. **Me :** Bien. Alors, on peut commencer. J'ai dit que les livres, nous les verrons après, NO. ! Oui LUC. ?
32. **El LUC. :** *[Inaudible]*.
33. **Me :** Non. On verra dans l'après-midi. Tu as entendu c'est bon ? *(À la classe)* Alors, bien, euh… ALI. et ISA. n'étaient pas là hier, d'accord ? Ça va mieux ALI. ? Tu avais une angine ?
34. **El. ALI. :** Oui. Une angine blanche.
35. **Me :** Bon, bien. Et ISA., donc tu es arrivée hier, c'est ça ?
36. **El. ISA. :** Oui.
37. **Me :** Alors, ça ne fait rien, vous n'étiez pas là. Vos camarades vont vous dire quels sons nous avons commencé à étudier hier, avec *Ratus*. LO. ? On lève le doigt ! Ah non, on ne regarde pas le livre, on essaie de se souvenir.
38. **El. LO. :** [k].
39. **Me :** [k]. Il s'écrit comment ?
40. **El. LO. :** Le q et le u.
41. **Me :** Avec le q et le u, oui. C'était le seul son ? EL. ?
42. **El. EL. :** Le [g]. (L'enseignant écrit les sons au tableau).
43. **Me :** Le [g]. Bien. Oui ?
44. **El. ED. :** [g].
45. **Me :** Oui, on l'a vu, alors donc…

46. **El. JUL.** : « Qu ».
47. **Me** : Oui. Euh, le [g], on l'avait vu comme ça ? (Il montre ce qu'il vient d'écrire). Dans le livre ?
48. **EE** : Non.
49. **Me** : Comment… J'ai écrit « gu ». « Qu » et « gu ». C'était écrit comme ça dans le livre ?
50. **EE** : Non.
51. **Me** : Non ?
52. **EE** : Si.
53. **Me** : Non, non, ne regardez pas votre livre. Pourquoi c'était écrit comme ça ? Est-ce que vous vous souvenez ?
54. **El. VA.** : Oui !
55. **Me** : Oui, VA. se souvient. Fermez le livre. PA. !
56. **El. VA.** : Non…
57. **Me** : Non, VA. croyait se souvenir. Bon, ça ne fait rien. Alors le « qu », on a vu que si on avait que, qui… *(Il écrit au tableau en même temps).*
58. **El. ALI.** : Non, on ne pouvait pas.
59. **Me** : On ne lisait, on ne lisait pas le…
60. **EE** : U.
61. **Me** : On ne lisait pas le u, on ne prononçait pas le u, d'accord ? Il n'y avait pas le son u, d'accord ? Et alors, ici, qu'est-ce qu'il y avait comme petite lettre ? *(Il montre un mot au tableau).*
62. **El. CH.** : U.
63. **Me** : C'était donc « gu », alors ce n'était pas le son « gue », c'est le son « gu ». Oui, oui CH. ?
64. **El. CH.** : « Gue ».
65. **Me** : « Gue ». Alors qu'est-ce qu'il faut ajouter ?
66. **E. CH.** : Un e.
67. **Me** : Un e. *(Il le note au tableau).* Oui ?
68. **El. LO.** : « Gui ».
69. **Me** : « Gui » *(il le note au tableau).*
70. **El. JU.** : « Ga ».
71. **Me** : « Ga » *(il le note au tableau).*
72. **El. ED.** : « Go ».
73. **Me** : « Go » *(il le note au tableau).* Mais « ga » et « go » on l'avait déjà vu pourtant il y a longtemps. Quelle est la chose nouvelle là ? MAR. ?
74. **El. MAR.** : Parce qu'avant on ne savait pas qu'il fallait un u.
75. **Me** : Oui mais alors, pourtant alors… J'écris comment… Comment va-t-on écrire un gâteau ? Qui me dicte gâteau ? Qui me propose gâteau ? PA. ?
76. **El. PA.** : Euh, je ne me souviens plus.
77. **Me** : ALI. ?
78. **El. ALI.** : G - a…
79. **Me** : G - a…
80. **El. ALI.** : T - e - a - u.
81. **Me** : Oui. *(Il écrit « gâteau » au tableau).* Alors il y a même un… On le verra plus tard. T - e - a - u, d'accord. C'est le [o] qui s'écrit e - a - u, d'accord, le son [o].
82. **El. MA.** : Il y a un chapeau sur le a.
83. **Me** : Il y a un chapeau sur le a, ça s'appelle un accent circonflexe, d'accord. D'accord, je suis d'accord. ALI., qui n'était pas là hier, me dit gâteau, ça s'écrit comme ça parce qu'on l'a vu souvent ce mot, vous êtes d'accord ?
84. **EE** : Oui.

85. **Me :** Mais alors, est-ce qu'il y a un u là ? *(il montre la syllabe « gâ » de « gâteau » au tableau).*
86. **EE :** Non.
87. **Me :** Non. Pourquoi ? Essayez de vous souvenir. Euh, MAR..
88. **El. MAR. :** Il y a un x.
89. **Me :** Non, on parle du son [g] là. Oui, PA. ?
90. **El. PA. :** C'est parce que, avant, on ne savait pas qu'il y avait un u.
91. **Me :** Donc maintenant je devrais l'écrire g - u - a ?
92. **El. PA. :** Oui.
93. **Me :** Non, ben non puisque gâteau, c'est le mot gâteau. Alors je réponds quand même à la question de MAR.. Il y a un x ici, c'est s'il y a plusieurs gâteaux, d'accord ?
94. **El. CH. :** C'est comme dans cailloux !
95. **Me :** Oui, dès qu'il y a e - a - u, ou o - u…, on a vu que souvent c'était un x, quand il y en a plusieurs. Oui ?
96. **El. CH. :** Tu peux mettre le u parce qu'on ne l'entend pas.
97. **Me :** On n'entend pas quoi ?
98. **El. CH. :** Le u.
99. **Me :** Le u. Oui, mais là il n'y est pas. Est-ce que vous vous souvenez, pour une autre lettre, je vous avais appris une petite formule. PA. ?
100. **El. PA. :** Avec l'accent circonflexe, peut-être que ça remplace le u.
101. **Me :** Ah peut-être, c'est vrai. Allez on va chercher un autre mot. Un autre mot qui pourrait commencer par « ga ».
102. **El. JUL. :** Gâteau.
103. **EE :** Mais non, on l'a déjà !
104. **Me :** On l'a déjà, on vient de l'écrire.
105. **El. ED. :** Garçon.
106. **Me :** Garçon.
107. **El. VA. :** Caïman.
108. **El. QU. :** Gaga.
109. **Me :** Oui bon…
110. **El. LO. :** Ça c'est pour les bébés, on n'est pas des bébés nous !
111. **Me :** Bon alors, donc, garçon. Qui va me… Alors garçon c'est un petit peu compliqué parce qu'on ne l'a pas encore vu, il y a un c qui est un petit peu spécial.
112. **EE :** Oui, c'est une cédille !
113. **Me :** Avec une cédille. Alors, RE., dis-moi comment tu vas écrire garçon. Allez je t'écoute.
114. **El. RE. :** G…
115. **Me :** Attends, je ne t'entends pas bien.
116. **El. RE. :** G - a…
117. **Me :** G - a, oui (l'enseignant note *au tableau au fur et à mesure).*
118. **El. RE. :** S…
119. **Me :** G - a - s.
120. **EE :** Non !
121. **Me :** Il manque quelque chose. Chut… Écoute bien RE.. On entend « gar », « gar ». JE. !
122. **El. JE. :** R !
123. **Me :** « Gar »…
124. **El. JE. :** C avec une cédille.
125. **Me :** Donc c avec une cédille sinon ça ferait… ?
126. **EE :** Garcon !
127. **Me :** Et oui, parce c suivi de o ça fait le son…
128. **EE :** « Co » !

129. Me : [k].
130. El. VA. : Et si on rajoute le n, ça fait garcon.
131. Me : Donc on va ajouter la petite…
132. EE : Cédille !
133. Me : Oh, mais au fait, est-ce qu'on a mis g - u - a ?
134. EE : Non.
135. Me : Non, tiens c'est étonnant ça. Euh, garage, tiens, comment pourrait-on écrire garage ? Qui sait écrire garage, ou veut essayer d'écrire garage ? Euh… OR. ?
136. El. OR. : G.
137. Me : Oui *(il note au tableau au fur et à mesure).*
138. El. OR. : A.
139. Me : Oui.
140. El. OR. : R.
141. Me : Oui.
142. El. OR. : Euh…
143. Me : Garage.
144. El. OR. : R - a.
145. Me : R - a. ED. ?
146. El. ED. : Garderie.
147. Me : Alors, déjà, on est sur garage. Il faut écrire garage. Là j'ai écrit gara…
148. El. JUL. : « Ge » !
149. Me : Alors, justement !
150. El. JUL. : J et e.
151. Me : J et e, vous êtes d'accord ?
152. EE : Non ! G et e !
153. Me : G et e ?
154. EE : Oui !
155. El. MA. : Il manque quelque chose !
156. Me : Et regardez, là…
157. El. MA. : Il manque quelque chose avec garage.
158. Me : Effectivement, c'est un g !
159. El. MA. : Il manque quelque chose avec garage !
160. Me : Qu'est-ce qu'il manque ?
161. El. MA. : Il faut un s.
162. Me : Ah bon, pourquoi ? Si c'est un garage, il faut un s ? Là j'ai mis UN garage. Allez regardez, de toute façon l'important c'est de regarder ici la lettre g.
163. El. LE. : Mais c'est toujours avec un a…
164. El. CH. : Mais oui, c'est toujours avec un a !
165. Me : Oui, donc g plus a, on va le prononcer…
166. EE : [ga] !
167. Me : [ga]. D'accord ? Mais regardez ici… *(il remontre le mot « garage »).*
168. El. LO. : Ga/ra/ge.
169. Me : « Ge». G plus e, on va le prononcer…
170. EE : « ge » !
171. Me : Ah tiens.
172. El. MA. : Sinon ça ferait garague.
173. Me *(en écrivant au tableau)* **:** Alors ici je mets les petites oreilles, ça fait le son [g] *(en montrant le son [g] écrit en phonétique).* Ce n'est pas une lettre ça, c'est un son. Ça, ça fait le son [g]. Et g plus e, ça va faire le son « ge ».
174. El. CH. : Pourquoi tu ne mets pas égal ?

175. **Me :** Ce n'est pas la lettre j, attention hein, c'est un son, vous voyez j'ai mis les petites oreilles.
176. **El. MA. :** Oui pourquoi tu ne mets pas un égal ?
177. **Me :** Parce que ce n'est pas une opération. On met juste que c'est g plus… Mais ce n'est pas une opération, c'est une flèche. C'est le g avec le e. D'accord ? Alors garage, on va pouvoir le mettre dans les deux colonnes. *(Il éternue).* Pardon. Garage, on va pouvoir le mettre dans les deux colonnes, parce qu'il a à la fois une lettre g, avec a qui fait le son…
178. **EE :** « Ga » !
179. **Me :** Qui fait le son… La lettre g seulement.
180. **EE :** « Ga » !
181. **Me :** Non.
182. **EE :** [g] ! [g] ! [g].
183. **Me :** [g]. Oui, et puis JUL. et ED., on a aussi la lettre g qui va faire le son « ge », « ge ». D'accord ? Bien. Tiens, puisqu'on en est là, est-ce que vous connaissez d'autres mots qui pourraient s'écrire avec le son « ge », g, et e. Euh… Alors PA. !
184. **El. PA. :** Ca/ge.
185. **Me :** Cage. Alors…
186. **El. CH. :** Jongleur !
187. **Me :** Ah non… Jongleur… D'abord, est-ce que c'est « ge », est-ce que c'est jegleur ?
188. **EE :** Non !
189. **Me :** Avec le son « ge » ! Alors, cage, déjà, pas tous à la fois. PA. va nous dire comment il peut écrire cage. Je t'écoute. PA., comment on va écrire cage ?
190. **El. PA. :** C - a…
191. **Me :** C - a, et après ? *(Il écrit au tableau au fur et à mesure).*
192. **El. PA. :** G - e.
193. **Me :** G et e, très bien.
194. **El. PA. :** S.
195. **Me :** Alors est-ce que ce sont des cages ou une cage ? À chaque fois on va prendre un ou une, d'accord ? Donc une cage, pas de s. Oui ?
196. **El. ED. :** Sage.
197. **Me :** Sage, oui, très bien ED. Alors comment tu vas l'écrire, sage ?
198. **EE :** ED. !!! (l'enseignant s'est trompé de prénom).
199. **Me :** ED., pardon.
200. **El. MA. :** Il le fait exprès ! Des fois il le fait exprès !
201. **Me :** Oui c'est vrai, mais là non. Alors vas-y.
202. **El. ED :** Un c.
203. **Me :** Et non parce que…
204. **El. ED. :** Un s !
205. **Me :** Et oui parce que c et a, vous vous souvenez, ceci…
206. **EE** *(qui se mettent à crier)***:** Est un coca cucu !
207. **Me :** Voilà.
208. **El. MA. :** Est un coca cucu !
209. **Me :** Oui c'est bon MA., on a entendu. Alors donc, chut… On revient… Bon j'attends le silence. On va attendre le silence, on va attendre le silence. *(Le silence revient).*
210. **El. ED. :** S.
211. **Me :** S.
212. **El. ED. :** A - c.
213. **Me :** Sac ? Qu'est-ce qu'on était en train de chercher ED. ?
214. **El. ED. :** Sage. G ! Un g et un e. (L'enseignant écrit *le mot au tableau).*

215. Me : Et oui vous voyez, après vous bavardez, vous partez dans toutes les directions, et on ne sait plus où on en est. ALI. a un mot à proposer.
216. El. ALI. : Genou.
217. Me : Ah, tu as entendu le mot d'AL., VA. ?
218. El. VA. : Genou.
219. Me : Genou. *(À ALI.)* Vas-y, propose-nous l'écriture de « genou », un genou, vas-y.
220. El. ALI. : G.
221. Me : Oui. *(Il écrit au tableau au fur et à mesure).*
222. El. ALI. : E.
223. Me : Oui.
224. El. ALI. : Euh…
225. El. MA. : N.
226. Me : Oui, et ensuite, ALI. ?
227. El. ALI. : O - u.
228. Me : Très bien. Genou, d'accord. C'est bon ? Alors on a vu la voyelle, la lettre g avec la voyelle a, la lettre g avec la voyelle e, qu'est-ce qu'il nous manque comme autre voyelle ?
229. El. LO. : Avec le u.
230. Me : Oui, mais aussi, avant peut-être, a - e, dans l'ordre de l'alphabet ?
231. El. MA. : I.
232. Me : I. Alors, avec le i. Qu'est-ce… Comment ça se prononce ça ? *(Il montre « gi » au tableau).* Ça fait le son « gi » ou le son « gui » ?
233. EE : « Gi » !
234. Me : Le son « gi ». Isa., oui, un mot avec « gi »?
235. El. ISA. : Julie.
236. Me : Pardon ?
237. El. ISA. : Julie.
238. Me : Ah non, ça c'est u. Et alors justement, « Julie » ça s'écrit avec quelle lettre ? Puisqu'on en a une de Julie dans la classe.
239. El. JUL. : J.
240. Me : C'est avec un j. Oui PA. ?
241. El. PA. : Girafe.
242. Me : Girafe. Vous êtes d'accord ?
243. EE : Oui.
244. Me : Qui me donne… Oui ALE., comment tu vas écrire girafe ?
245. El. ALE. : Non mais je l'aurais écrit avec un j.
246. Me : Ah non, c'est avec un g.
247. El. VA. : Un girafon.
248. Me : Un girafon aussi oui, qu'est-ce que c'est qu'un girafon ?
249. El. MAR. : C'est le bébé de la girafe !
250. El. ED. : Oui c'est le bébé de la girafe.
251. Me : Oui. Alors on y va, girafe. Oui ?
252. El. LO. : G.
253. Me : G. On ne t'entend pas. (L'enseignant écrit au tableau au fur et à mesure).
254. El. LO. : I.
255. Me : I.
256. El. LO. : « Ra », r - a. (D'autres élèves se mettent *à épeler le mot).*
257. Me : Attendez, il y a beaucoup de loups dans la classe là. Oui ?
258. El. LO. : R - a.
259. Me : Oui.
260. El. LO. : F.

261. Me : Oui.
262. El. LO. : E.
263. Me : D'accord. Est-ce que vous avez une autre idée ?
264. El. ED. : Egypte.
265. Me : Egypte, oui, alors. Je vous rajoute un petit indice quand même parce que c'est un mot un peu compliqué. *(Il écrit la voyelle « y » au tableau).*
266. El. MA. : Ah c'est y !
267. Me : Oui, c'est un y. *(À ED.)* Alors vas-y.
268. El. ED. : G.
269. Me : Alors, non, Egypte.
270. El. ED. : É.
271. Me : *(À MA.)* Non, chut, c'est ED. qui a eu l'idée alors…
272. El. ED. : E avec un accent mais je sais pas s'il est comme ça ou comme ça *(en faisant les gestes avec son bras).*
273. Me : On dit Egypte, Egypte, donc ça va être un accent aigu ou un accent grave ? Ègypte ou Égypte ?
274. EE : Égypte.
275. El. MA. : C'est un accent aigu.
276. Me : Alors vous avez de la chance, parce que Egypte c'est le nom d'un pays, et comme un nom propre, comme le nom d'une personne, on va mettre une lettre…
277. EE : Majuscule.
278. Me : Une lettre majuscule. Oui ?
279. El. LUC. : Moi il y a quelque chose que je veux montrer qui a un rapport avec l'Egypte.
280. Me : Avec l'Egypte, nous le verrons cet après-midi, d'accord ? Très bien.
281. El. ED. : Moi j'avais un livre mais maman elle l'a repris à la maison.
282. Me : Ah, mince, bon ce n'est pas grave. Alors donc on va mettre un e majuscule, et ensuite ? *(Il écrit au tableau au fur et à mesure).*
283. El. ED. : Avec un accent.
284. Me : Non mais sur les majuscules on ne met pas les accents.
285. El. MA. : Sans accent.
286. Me : Oui. *(Des élèves lèvent le doigt)* Oui ? Alors, proposez, Egypte.
287. El. ED. : G.
288. Me : G.
289. El. ED. : Y.
290. Me : Oui.
291. El. ED. : T.
292. Me : Egyte ?
293. EE : Egypte !
294. El. ED. : Un p.
295. Me : Un p. Ensuite ?
296. El. ISA. : T.
297. Me : Oui, et puis ?
298. El. ISA. : E.
299. Me : T, e, très bien ISA.. T - e, Egypte. D'autres idées ?
300. El. LE. : Un gîte.
301. Me : Ah, en vacances, un gîte, oui, alors comment ça s'écrit un gîte ? Quand on part en vacances, parfois on peut louer un gîte. Il y en a même peut-être ici qui louent des gîtes, des enfants d'agriculteurs, hein, qui ont des gîtes.
302. El. LIL. : Maman elle a deux gîtes.
303. Me : Maman elle a deux gîtes, alors voilà. Comment on va écrire un gîte ?

304. **El. LO.** : Ah, maman aussi elle a deux gîtes.
305. **El. LE.** : G - i…
306. **Me** : G - i… *(Il écrit au tableau au fur et à mesure).*
307. **El. LE.** : T - e.
308. **Me** : D'accord, g - i - t - e, très bien LE. Dites, je n'ai pas mis le point sur le i, vous savez pourquoi ? Alors justement là, les enfants dont les parents ont des gîtes, il y a souvent une petite pancarte à l'entrée avec écrit gîte rural. Alors justement, qu'est-ce qui… Oui ?
309. **El. LO.** : Il y a un chapeau.
310. **Me** : Il y a un chapeau sur le i, voilà. Voilà exactement. (Il l'écrit au tableau). Oui ?
311. **El. ISA.** : En vacances on est allés dormir dans un gîte.
312. **Me** : D'accord. Alors, maintenant, autre voyelle. On a fait a, e, i…
313. **EE** : O.
314. **Me** : O, ah, alors o ça va faire quoi ?
315. **EE** : « Go » !
316. **Me** : « Go », très bien, ça on l'a vu il y a longtemps, vous le savez. (L'enseignant a écrit le symbole de l'alphabet phonétique au tableau). Alors, ce n'est pas exactement le son de l'alphabet phonétique mais c'est rien, ça ressemble. Ce n'est pas… très exactement mais comme ça ça vous permet de distinguer entre « gue » et « ge », d'accord ? Entre « gue » et « ge ». Alors avec o, un exemple.
317. **El. VA.** : Gorille.
318. **Me** : Gorille, VA. Gorille. VA. nous propose gorille. (Un bruit de fond s'est installé dans la *classe).* Allez vas-y dis-nous. Attends on va attendre que MAT. t'écoute, on va bien attendre le silence, parce que s'il se trompe, moi j'écris, tant pis. Alors j'ai besoin d'élèves qui contrôlent, d'accord ? *(À VA.)* Alors vas-y, gorille, comment tu vas l'écrire ? Il y a le son « ille » qu'on a vu il n'y a pas très longtemps. Vous vous souvenez du son « ille » ? Il s'écrit comment ? Comme dans quille.
319. **El. LE.** : I, deux l, e.
320. **Me** : I - deux l - e. Bon, « ille », déjà c'est le son i - deux l - e. Bon alors, gorille, VA. nous t'écoutons. Gorille.
321. **El. VA.** : « Ga ».
322. **Me** : Ben j'ai demandé un mot avec « go » et tu me dis « oui, gorille », étourdi.
323. **El. VA.** : G - o…
324. **Me** : Oui. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).*
325. **E. VA.** : R.
326. **Me** : Oui.
327. **El. VA.** : I.
328. **Me** : Oui.
329. **El. VA.** : Euh…
330. **Me** : On a dit le son « ille ». ISA. ?
331. **El. ISA.** : E.
332. **Me** : Ah non, ça fait gorille. Oui ? Oui ? MAR. ?
333. **E. MAR.** : Bégonia.
334. **Me** : Attends, on a fini d'écrire gorille là ? Bon. Alors ne dis pas n'importe quoi. Tu le diras tout à l'heure bégonia d'accord ? Là on est en train d'écrire gorille.
335. **El. MA.** : Deux l, e.
336. **Me** : Voilà, LE. l'avait dit, le son « ille », i - deux l - e. D'accord ? Gorille. Alors, bégonia. *(À MAR.)* Vas-y, nous t'écoutons.
337. **El. MAR.** : B.
338. **Me** : B. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).*
339. **El. MAR.** : E.

340. Me : E. Ah, pourquoi c'est bégonia ? C'est pas begonia c'est bégonia .
341. El. MAR. : Accent aigu.
342. Me : Alors, e accent aigu, d'accord.
343. El. MAR. : G.
344. El. ED. : Ça veut dire quoi l'accent aigu ?
345. Me : G. L'accent aigu, c'est l'accent qui monte. Qui a dit « ça veut dire quoi l'accent aigu ? » ? Qui a dit « ça veut dire quoi l'accent aigu ? » ? C'est ED. ?
346. El. ED. : Oui
347. Me : Et bien c'est l'accent qui monte. D'accord ? Qui fait le son « é » et pas « è ». Alors MAR. vas-y donc. Alors b - e accent aigu…
348. El. MAR. : G.
349. Me : G.
350. El. MAR. O.
351. Me : O.
352. El. MAR. : N.
353. Me : N. Chut, tu écoutes JU..
354. El. MAR. : I. *(JU. parle avec ED.).*
355. Me : I. Chut, JU. !
356. E. MAR. : A.
357. Me : A. *(À JU.)* Je sais bien que tu parles d'un mot avec ED., mais attendez, déjà on fait… Bégonia. Qu'est-ce que c'est qu'un bégonia ?
358. El. MAR. : Je sais, une fleur !
359. Me : EL., tu sais ce que c'est ?
360. El. EL. : C'est une plante.
361. Me : C'est une plante, c'est une fleur. C'est une plante fleurie. Allez, JU. !
362. El. JU. : Escargot.
363. Me : Escargot. Alors je t'écoute.
364. El. JU. : E.
365. Me : Oui. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).*
366. El. JU. : S.
367. Me : Oui.
368. El. JU. : C.
369. Me : Oui.
370. El. JU. : A.
371. Me : Oui.
372. El. JU. : R.
373. Me : Oui. Vous êtes d'accord les autres ? Parce que moi j'écris mais…
374. El. JU. : G, o.
375. El. MA. : Non !
376. EE : Non !
377. El. MA. : Il s'est trompé.
378. Me : Chut, on lève le doigt. Pourquoi MA. ?
379. El. MA. : Parce que c'est e - a - u. C'est e - a - u.
380. Me : Non, c'est o, il a raison, là par contre je valide, c'est o, mais il manque une lettre.
381. El. LO. : Oui moi je sais.
382. Me : PA. ?
383. El. Pa. : Le t.
384. Me : Le t. Vous êtes d'accord avec PA. ?
385. EE : Oui !
386. Me : Attendez, je réfléchis…

387. **El. JU.** : Non c'est un s plutôt, c'est un s non ?
388. **E. AN.** : C'est un t !
389. **Me** : C'est un t AN. ? Allez c'est un t, bien sûr vous avez raison, c'est un t. Escargot. Bon par contre là, je suis au milieu de… C'est important de bien écrire au tableau parce que sinon…
390. **El. LIL.** : Les élèves on comprend mieux.
391. **Me** : Exactement. Escargot, voilà. Vous le voyez bien tous ?
392. **EE** : Oui.
393. **Me** : Allez un autre mot en « go » ? Non ? Oui ?
394. **El. VA.** : Non.
395. **Me** *(qui se penche vers ED.)* : Oui, ED. ?
396. **El. ALE.** : ED. !
397. **El. ED.** : L'eau.
398. **Me** *(qui se redresse rapidement)* : L'eau ? Tu entends « go » dans eau ?
399. **El. ED.** : Euh non.
400. **Me** : Ah non. Bien alors. Chut. Oui, JE. ?
401. **El. JE.** : Les *Légo*.
402. **Me** : Ah oui, les *Légo*. Et alors comment tu vas l'écrire *Légo* ? (Un bruit de fond s'installe *dans la classe).*
403. **El. JE.** : L.
404. **Me** : Alors on met un l majuscule parce que c'est une marque. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).*
405. **El. JE.** : E.
406. **Me** : Euh je n'entends pas trop JE. ! Oui ? Oui RE. ?
407. **El. RE.** : Un g et un o.
408. **El. LO.** : Moi j'en ai un aussi.
409. **Me** : Oh il y en a plein, mais gardez-en parce que vous allez en redire tout à l'heure. Et l'autre voyelle maintenant. On a fait… Chut, on regarde les voyelles que nous avons étudiées avec la lettre g. *(Il remontre les différentes colonnes du tableau).*
410. **EE** : A…
411. **El. MA.** : Et le u !
412. **EE** : E - i - o.
413. **El. MA.** : Et le u !
414. **Me** : U.
415. **El. MA.** : Et je voulais dire alcool !
416. **Me** : Ça ne fait rien. Des mots il y en a plein d'autres, on ne va pas tous les écrire. Là nous écrivons des exemples. Des exemples, qu'est-ce que c'est ?
417. **El. ED.** : École.
418. **Me** : École, vous entendez égole ?
419. **EE** : Non.
420. **Me** : Non, ça ne va pas ça.
421. **El. MA.** : Mais c'était alcool…
422. **Me** : Alcool, ça n'a rien à voir avec le « go » hein. Algool ?
423. **El. MA.** : Non.
424. **Me** : Tu vois ? Réfléchis. Alors, chut.
425. **El. ED.** : C'est bon pour le u.
426. **Me** : Oui, pour le u.
427. **El. MAR.** : Moi j'en ai un pour le o.
428. **El. ED.** : Calcul.
429. **Me** : Ah. Cal/cul. Est-ce que ça fait le son [g] ? Est-ce que ça fait calgul ?

430. El. ED. : Non.
431. Me : Non. Oui ?
432. El. LUC. : Rigolo.
433. Me : Oui mais là c'est pour le o, là on est passé au u, LUC.. Alors, g plus u, ça fait le son… G plus u ça fait le son…
434. EE : « Gu » !
435. Me : « Gu ». Alors, oui, euh CH. propose…
436. El. CH. : Je peux aller aux toilettes ?
437. Me : Ah. Oui, si tu veux. *(CH. va aux toilettes).* PA. ? Tu as un mot ?
438. El. PA. : Non.
439. Me : Euh MAR. ?
440. El. MAR. : Gugusse.
441. Me : Un gugusse, oui, c'est un mot un peu… Bien, vous savez pourquoi, c'est… C'est un mot familier un gugusse, c'est un petit peu, c'est un drôle de personnage. (*Une autre* enseignante vient d'ouvrir la porte *et lui montre un cahier.)* (□ l'enseignante) C'est bon, de toute façon c'est… (L'enseignante repart, une □lève d'une au*tre classe arrive). (À la classe)* Attendez je donne les cahiers de cantine. (□ l'□lève de l'autre classe, en lui donnant le cahier *de cantine)* Merci, bonne journée, au revoir. *(À la classe)* Alors, chut, j'attends le silence. J'attends que ALE., JU.… se calment et écoutent, qu'AN. arrête de faire ses lacets elle les fera tout à l'heure… J'attends. Je disais donc qu'un gugusse c'est un mot un peu familier pour dire un drôle de personnage. Mais ça vient du nom d'un nom d'un clown, un clown que l'on retrouve toujours au cirque. Vous avez deux types de clowns, vous avez le Pierrot, qui est toujours en blanc, avec un chapeau pointu…
442. El. MA. : Oui il est triste.
443. Me : Pas toujours triste mais qui est blanc avec de grands boutons noirs. Et il y a un autre clown qui a une grande perruque avec des cheveux en couleur et puis un gros nez rouge, et il a une grande bouche qui rit. Et on dit que c'est un…
444. EE : Gugusse.
445. Me : Non alors ça vient de là, c'est… On… C'est son prénom. Alors il y a Pierrot et il y a Auguste. Et ça vient de là Gugusse. Alors, Auguste, on pourrait l'écrire comment ? *(CH. est revenu dans la classe).* Qui a une… Oui DY. ?
446. El. DY. : Je peux aller aux toilettes ?
447. Me : Non.
448. El. ED. : Sinon ça va être le cirque des toilettes.
449. Me : Oui. Exactement. Alors comment on pourrait écrire Auguste, je veux une idée. Oui ?
450. El. VA. : O.
451. Me : O, non alors ce n'est pas le o qui s'écrit comme ça. Donc, autre solution ? Autre solution ?
452. El. MAT. : E, a, u.
453. Me : Alors c'est la plus compliquée e - a - u, qu'est-ce qu'il peut y avoir entre o et e - a - u ?
454. EE : A - u.
455. Me : A - u, OR., alors vas-y, donc comme c'est un prénom je vais commencer par…
456. EE : Majuscule !
457. Me : Une lettre majuscule. Donc A - u, et après c'est comme ça se prononce. Écoutez bien, Au/gus/te. Au/gus/te. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).*
458. EE : G - u - s - t.
459. Me : D'autres idées pour un mot en « gu » ?
460. EE : Non.
461. Me : Non, pas d'autres idées pour un mot en « gu » ? ED. ?
462. El. ED. : Augustin.

463. **Me :** Augustin ? Ah ben ça vient de là, c'est Auguste et ça finit par Augustin.
464. **El. ED. :** Non, Auguste.
465. **Me :** Auguste, ben on l'a écrit. Oui ?
466. **El. MA. :** Gogagugu.
467. **Me :** Ça veut dire quelque chose ?
468. **El. MA. :** Non mais c'est pour…
469. **Me :** Oui, alors par contre oui, MA., ce qu'elle veut dire là, c'est qu'on a appris pour se souvenir, d'un petit moyen mnémo-technique, c'est-à-dire une petite technique pour qu'on le retienne dans la mémoire… Oui ?
470. **EE :** Ceci est un coca cucu.
471. **Me :** Voilà. Ceci est un coca cucu, on peut dire gegi est un goga gugu.
472. **EE :** Gegi est un goga gugu .
473. **Me :** Alors regardez, « ga », « ge », « gi », « go », « gu ». *(Il montre les différentes colonnes du tableau).* Et ici on a « gue » et « gui », et là on rajoute ce u, on ne va pas l'entendre, regardez, je vais le repasser en bleu, parce que quand on a besoin de faire « gue », vous voyez bien que si je mets, JUL., g plus e, je vais avoir…
474. **EE :** « Ge » !
475. **Me :** Et si je mets g plus i, je vais avoir…
476. **EE :** « Gi » !
477. **Me :** Alors comment je peux écrire la femelle du singe ? C'est qui la femelle du singe DY. ? C'est une… Ah ah, vous ne connaissez pas, quelle est la femelle du singe ? C'est une…
478. **El. MA. :** Si, c'est comme un…
479. **El. ALE. :** Femelle.
480. **Me :** Oui, ben en parlant de la femelle du mouton, c'est la…
481. **EE :** Brebis !
482. **Me :** La brebis. La femelle du… Du cheval ?
483. **EE :** La jument !
484. **Me :** Et la femelle du singe c'est la…
485. **El. MA. :** Gue… Attends, guerise.
486. **Me :** Non, gue…
487. **EE :** Gue…
488. **Me :** Vous ne savez pas ? Oui je l'ai entendu.
489. **El. MA. :** Guenon ! (Un bruit de fond s'installe dans la classe).
490. **Me :** Oui, c'est la guenon, voilà, c'est la guenon. Alors la guenon, je vais l'écrire avec un g, donc qu'est-ce que je vais rajouter ? J'attends le silence. J'attends le silence. C'est bon, on va arrêter tout, on attend le silence, tant pis. Je regrette, nous perdons du temps. La guenon, je repose la question écoutez bien, et c'est SO. qui va répondre, parce qu'on n'a pas beaucoup entendu SO. ce matin. La guenon si j'écris un g plus un e, j'aurai le son…
491. **El. SO. :** « Gue ».
492. **Me :** Ah bon ? C'est ce qu'on a dit là ? Si j'ai un g plus un e, j'ai le son…
493. **El. SO. :** « Ge ».
494. **Me :** « Ge ». Alors tu vois SO.. Donc si je veux écrire la guenon, je vais l'écrire comment ? Je vais être obligé de rajouter une lettre, qui va être la lettre…
495. **EE :** U.
496. **Me :** U. Mais qu'on ne va pas lire, regardez, je la passe en bleu, et ça va être là, par exemple, la guenon. Oh, hier dans la leçon, et c'est ED. qui va répondre, ou JUL., pour ALI. et pour euh… Pour ALI. et pour ISA., ED. pardon, euh, on a vu un mot qui indique, vous savez le passage dans un petit ruisseau.
497. **EE :** Ah oui !
498. **El. MAT. :** C'est CH. qui l'avait dit.

499. **Me :** Oui c'est CH. Et alors ALE., tu te souviens ?
500. **El. ALE.** : Un gué.
501. **Me :** Un gué, et comment on l'écrivait ?
502. **El. MA.** : Avec un accent.
503. **Me :** Oui.
504. **El. VA.** : G - u - e.
505. **Me :** G - u - e accent, « gué », accent aigu. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).* D'accord ?
506. **EL. JU.** : Je peux aller aux toilettes ?
507. **Me :** Bon JU., vas-y si c'est vraiment pressé. *(À la classe)* Donc, un gué, et puis c'est pareil, lorsque c'est le nouvel an, souvent, il y a une tradition, on met dans les maisons un bouquet de…
508. **EE :** Fleurs !
509. **Me :** Non, un bouquet, une fleur qui a des petites boules blanches…
510. **El. CH.** : Ah oui, du muguet !
511. **Me :** Ah ! Oui il y a aussi du muguet, non ça c'est bientôt le muguet. *(Il écrit « muguet » au tableau).*
512. **El. CH.** : Maman elle en achète du muguet.
513. **El. LUC.** : Du lilas.
514. **Me :** Non, le muguet oui, ça va être comme ça, avec un t à la fin. D'accord, c'est le son « é », e - t. Non, je pensais moi à du gui. Vous ne connaissez pas le gui, c'est une plante avec des petites boules blanches.
515. **EE :** Ah oui.
516. **Me :** Voilà, c'est une plante, comme le houx et le gui, souvent on dit. *(Il écrit « gui » au tableau).* Tiens, il y a bien un instrument de musique où on entend « gui » !
517. **EE :** Une guitare !
518. **Me :** Chut, on lève le doigt. LIS. ?
519. **El. LIS.** : Guitare.
520. **Me :** Alors comment je vais écrire guitare ? Parce que g et i, ça fait « gi », vous êtes d'accord ? Alors je peux l'écrire avec la lettre g ? Et bien je suis obligé d'utiliser cette solution, alors vas-y dis-moi. On écoute LIS.. LIS. va nous dire et EL. va dire si c'est juste. Vas-y, nous t'écoutons. (Un bruit de fond s'installe dans la classe).
521. **El. LIS.** : G.
522. **Me :** G. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).*
523. **El. LIS.** : U.
524. **Me :** Je n'entends pas LIS. Je suis désolé.
525. **El. ALI.** : Nous non plus on n'entend pas.
526. **Me :** Mais alors peut-être si vous voulez l'entendre, qu'est-ce qu'on peut faire ?
527. **EE :** Du silence.
528. **Me :** Et surtout on peut…
529. **El. JUL.** : Écouter.
530. **Me :** Écouter, merci. Alors on écoute. On écoute LIS. Vous êtes d'accord ?
531. **EE :** Oui.
532. **Me :** Alors vas-y LIS., on t'écoute.
533. **El. LIS.** : G.
534. **Me :** Oui.
535. **El. LIS.** : U.
536. **Me :** Oui. *(JU. est de retour dans la classe).*
537. **El. LIS.** : I.
538. **Me :** Oui.

539. **El. LIS.** : T.
540. **Me** : Oui.
541. **El. LIS.** A, r, e.
542. **Me** : D'accord. Une guitare, d'accord ? Bien. Alors, je vais vous donner…
543. **El. ED.** : Un guignol.
544. **Me** : Ah il y a aussi une marionnette qu'on a vu, effectivement. Une marionnette qui est originaire de la ville de Lyon…
545. **EE** : Guignol !
546. **Me** : Le guignol. Alors tu nous… Qui… ME. ! On ne t'a pas encore beaucoup entendu. Guignol, comment je vais l'écrire ?
547. **El. ME.** : G - i…
548. **Me** : G - **i** ? Qu'est-ce qu'on a dit sur g, **i** ?
549. **El. ME.** : G - u - **i**.
550. **Me** : Ah, g - u - i, d'accord, sinon ça ferait « **gi** ». Alors, g - u - **i**, ensuite ? *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).*
551. **El. ME.** : Euh…
552. **Me** : G, « gne », le son « gne », comment on fait ? Qui peut aider ME., là, elle est en panne. Le son « gne ». « Gne », comment on l'écrit « gne » ?
553. **EE** : G - n.
554. **Me** : G - n. Alors vas-y donc, ME., reprends.
555. **El. ME.** : G, n.
556. **Me** : G - n. Ensuite ? Gnol. Oui ?
557. **El. VA.** : O - **l**.
558. **Me** : O - l, d'accord. Alors maintenant vous allez prendre vos cahiers de français. Il faut les distribuer d'ailleurs parce qu'ils sont là… *(Il va chercher les cahiers de français des élèves* sur son bureau, les distribue. La P.E.S. pr□sente dans la classe l'aide □distribuer les ca*hiers*. VA., LUC. et MA. vont aux toilettes avec l'accord de l'enseignant)
559. **El. VA.** : Non, moi j'avais pas fini la dernière fois.
560. **Me** : D'accord. Prenez une nouvelle page. LOU..
561. **El. MA.** : Monsieur, je peux aller aux toilettes ?
562. **Me** : Oui. EL., LE., tiens, mets le cahier de MA. à sa place. DY..
563. **El. DY.** : Je peux aller aux toilettes ?
564. **Me** : Oui, vas-y. Ne traîne pas par contre. RE., RE., il est où RE. ? Merci. LUC., elle est allée aux toilettes. Ah mince, pardon. MAR., au lieu de bavarder, j'aimerais que tu te concentres. SO., également. JUL., j'aimerais aussi que tu te concentres. LIL..
565. **El. JU.** : Moi j'ai perdu mon cahier.
566. **Me** : Ah oui c'est vrai, JU. a perdu son cahier. On va te donner une feuille. JE..
567. **El. JE.** : Merci.
568. **Me** : AN., qu'est-ce que tu as avec ces lacets AN. toutes les trente secondes ? Je te les ferai tout à l'heure d'accord ? Pour l'instant tu t'assoies, tu te concentres. C'est pas grave. MAT., LUD., ME.. Je vais te donner des feuilles JU. Bien, alors vous prenez une nouvelle page.
569. **El. ISA.** : Moi je n'ai pas eu mon cahier.
570. **Me** : Euh, ISA., oui, il est peut-être dans les cahiers d'absents, parce que tu étais absente hier. Le cahier d'ISA. doit être là. ALI., ISA., ça ce sont les cahiers des absents. *(À CH.)* Et toi, ton cahier, cherche-le, il doit être dans ton casier.
571. **El. JU.** : Monsieur, le rouge il est à moi.
572. **Me** : Non. Ah, il y a un rouge, où tu le vois ?
573. **El. JU.** : Là, je crois que c'est le mien.
574. **El. ALE.** : Oui, dessous, là.
575. **Me** : CH. ! Il y a un cahier rouge dessous…

576. **El. CH.** : Là.
577. **Me** : Non, ça c'est le cahier de… Tu regardes encore s'il n'est pas dans ton casier, s'il-te-plaît. Regardez s'il n'est pas dans le casier de CH.. Vous prenez une nouvelle page. Toutes les pages qui sont écrites, vous les tournez, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de page écrite et vous prenez une nouvelle page.
578. **El. ALE.** : Comme ça, là ?
579. **Me** : Oui voilà, vous prenez une nouvelle page. (L'enseignant revient devant le tableau et recentre l'attention face au bruit de fond qui s'est installé dans la classe). Bien on va attendre le silence et lorsque les élèves seront comme des grands élèves de CP, avec leur cahier devant eux, correctement assis, avec leurs mains bien sur la table, une qui va tenir le cahier, l'autre qui va écrire. Correctement assis sur sa chaise, j'ai dit JU., face à son cahier. La chaise bien droite, pas de travers, c'est important pour bien écrire, sinon tu ne peux pas y arriver. Voilà. Qu'est-ce que l'on fait sur le cahier ?
580. **EE** : On écrit la date.
581. **Me** : On écrit la date. Nous sommes aujourd'hui le…
582. **EE** : Mardi.
583. **El. MA.** : Je peux l'écrire la date Monsieur ?
584. **Me** : Non. Je vais l'écrire aujourd'hui. Oui ? Non c'est bon je vais l'écrire parce que nous sommes un petit peu en retard. Nous sommes mardi… *(Il commence à écrire la date au tableau).*
585. **EE** : 3.
586. **Me** : 3.
587. **EE** : Avril 2012.
588. **El. EL.** : Novembre.
589. **Me** *(en se retournant)* : Qui a dit novembre ?
590. **El. AN.** : EL..
591. **Me** : Pourquoi EL. ? Le 3 avril…
592. **El. CH.** : 2012.
593. **Me** : Parce que tu es née un 3 novembre c'est ça ? Bien, alors. Je souligne avec la…
594. **EE** : Règle !
595. **Me** : Sinon ça fait un trait qui n'est pas très…
596. **EE** : Droit.
597. **Me** : Qui n'est pas très droit. Donc vous le faites, vous soulignez en…
598. **EE** : Rouge.
599. **Me** : Rouge, c'est mieux. Si vous n'avez pas de stylo rouge, l'essentiel c'est de souligner la date. D'accord ?
600. **El. JU.** : Moi j'ai pas de rouge.
601. **El. JE.** : Moi j'en ai un.
602. **El. JU.** : JE., tu pourras me prêter ton stylo rouge ?
603. **Me** : Et comme titre, qu'est-ce qu'on peut mettre comme titre ? Qu'est-ce qu'on a vu là ?
604. **El. ALI.** : Des sons.
605. **El. CH.** : Le son [g].
606. **Me** : Alors, le son [g], est-ce qu'on peut écrire un son ? Non, par contre, on peut dire les sons de… ?
607. **El. LE.** : Des voyelles.
608. **Me** : On a vu les sons des voyelles ? À chaque fois, quelle est la lettre qui revient toujours toujours toujours ? *(Il remontre les différentes colonnes au tableau).*
609. EE : G.
610. **Me** : Donc on peut dire les sons de… ?
611. **EE** : G.

612. Me : de la lettre…
613. EE : G.
614. Me : Très bien. Alors vous écrivez en titre, vous sautez des lignes et vous écrivez « les sons de la lettre g ». *(Il écrit le titre au tableau).* Les sons de la lettre g. Et aujourd'hui on va faire un exercice que vous avez commencé à faire un petit peu avec la maîtresse, du moins de temps en temps mais qui est plutôt fait par les grands, on va faire une dictée. Alors là je vais vous faire une dictée de sons, d'accord ? Une dictée de sons, une dictée de sons, donc bien sûr je vais vous cacher les sons. Vous connaissez l'exercice qu'il y a dans *Ratus*, n'est-ce pas JUL., qui écoute ? Vous connaissez les sons… le… Vous savez, dans *Ratus*, l'exercice où je vous dis « c'est la formule magique ». Vous savez quand on lit la formule magique, où il y a des syllabes comme ça… *(ALE., JU. et ED. se disputent*, CH. s'est lev□*).* Et bien on va faire la même chose mais là c'est vous qui allez l'écrire et c'est moi qui vais dicter. Qu'est-ce qu'il se passe ? JU., CH. et ED., que se passe-t-il ? ED., que se passe-t-il ?
615. El. ED. : Ma règle, elle est tombée par terre.
616. Me : Bon, j'aimerais un petit peu de calme, hein là. D'accord JU. ? Ça fait deux fois que je le dis.
617. El. JU. : Oui mais…
618. Me : Et alors, c'est une raison pour jeter la règle du voisin par terre ?
619. El. JU. : Non mais je l'ai fait tomber juste…
620. Me : Ah, il n'avait pas fait exprès, ED., d'accord ?
621. El. ED. : Mais après…
622. Me : Bon, fin de l'incident. C'est bon ? Vous jouerez dans la cour ensemble tout à l'heure donc… Ce n'est pas la peine de se disputer maintenant. Alors, on y va ? Attention, attention, je vais… Allez, les sons de la lettre g. *(À LOU.)* Tu vois bien là le… ? Tu vois bien ? Les sons de… (L'enseignant va voir le cahier de LOU.). Allez vas-y. Oh mais c'est très bien écrit dis donc, mais je te félicite ! C'est bien, tu suis bien la petite route, c'est parfait. *(À SO.)* Oui, et on souligne aussi, d'accord ? Allez allez ISA., dépêche-toi. JUL., au lieu de bavarder, tu ne pourrais pas commencer à écrire le titre ?
623. El. JUL. : Je ne vois pas ce qu'il y a écrit.
624. Me : Les sons de la lettre g. Tu ne vois pas de là où tu es ? Les sons de la lettre g. Alors les sons de la lettre g. (L'enseignant passe dans les rangs et v□rifie que les □l□ves ont bien □crit le *titre).*
625. El. AN. : On souligne ?
626. Me : Oui. Vous le soulignez, je l'ai souligné. Et on va faire une petite dictée, d'accord ? Je vais vous faire une dictée de syllabes avec la lettre g. Donc ça veut dire que même si j'ai le son « ge », ça s'écrit avec la lettre…
627. EE : G.
628. Me : D'accord ? Tu répètes SO., je vais faire une dictée de syllabes et…
629. El. SO. : Et…
630. Me : Je dois toujours…
631. El. SO. : Toujours avoir la lettre g.
632. Me : D'accord, même si c'est le son « ge ». La lettre g, d'accord ? Si je vous dis par exemple « gi », je ne veux pas voir j et i, d'accord ? C'est bon ?
633. El. MA. : Non.
634. Me : MA., je suis un peu surpris que tu n'aies pas encore fini, parce que tu écris un peu plus vite.
635. El. MA. : J'ai juste la lettre g.
636. Me : Bon alors c'est bon. Alors on y va. On commence la dictée ?
637. El. JUL. : On fait aussi g ?

638. Me : Ben oui, puisque c'est la lettre g, JUL.. « Les sons de la lettre », ça ne veut rien dire, hein ! D'accord ? C'est bon ? Attention, nous allons dicter. Vous allez à la ligne, contre la marge, vous allez à la ligne, contre la marge, vous allez à la ligne, contre la marge, vous allez à la ligne, contre la marge, vous allez à la ligne, contre la marge, ça y est tout le monde a bien entendu ?
639. EE : Oui.
640. Me : Et je vais vous dicter les syllabes.
641. El. MAR. : On descend ou… Où on va ?
642. Me : Ben, en général, quand on est sur une ligne, on monte ? On descend ? MAR. ?
643. El. MAR. : Non mais j'écris en colonne ou en ligne ?
644. Me : Ah ! Je préfère ça, parce que « on descend, on monte », ça ne veut rien dire pour moi, hein, d'accord ? Alors on les écrit en colonne ou en ligne ? Non, en ligne. Sur la même ligne, et vous mettez un petit tiret à chaque fois. Vous y êtes ?
645. EE : Oui.
646. El. MA. : On le met où ?
647. Me : Contre la marge, on va à la ligne contre la marge, je l'ai répété un nombre important de fois il me semble, non ?
648. El. MA. : Si.
649. Me : Et oui. Bon, MA.. Bien. On est prêt ?
650. EE : Oui.
651. Me : Attention, vous allez m'écrire, chut ! Vous allez m'écrire « ga ». Ce n'est pas un mot, c'est une syllabe, comme ça. JU., on regarde sa feuille, pas celle d'ALE.. On regarde sa feuille MAT., on se… Ce n'est pas grave si on se trompe, on est là pour apprendre JUL.. Par contre, justement, c'est important pour moi que je sache si vous n'avez pas compris, et puis pour vous aussi, d'accord ? On vient de… Chut, chut, on se tait. On réfléchit, on vient de tous les revoir là. Alors, « ga », petit tiret.
652. El. MA. : C'est quoi un tiret, c'est ça ? *(En faisant le geste avec sa main).*
653. Me : Ben un petit tiret oui.
654. El. CH. : C'est un trait quoi.
655. Me : Vous venez d'écrire votre syllabe, hop, un petit tiret. J'écris ma syllabe, hop, un petit tiret, d'accord ? *(Il montre comment faire les tirets au tableau).* Attention, attention, chut, « gui » ! « Gui ». SO., regarde ton cahier s'il-te-plaît. « Gui ». Petit tiret. *(À JU., qui regarde* la feuille d'ALE.) Chut, JU., tu regardes ta feuille !
656. El. JU. : Mais je sais pas…
657. Me : Ça ne fait rien, tu regardes ta feuille. « Ge ». Toujours avec la lettre…
658. EE : J.
659. Me : Pardon ?
660. EE : G.
661. Me : Toujours avec la lettre g. Ce n'est pas le moment de jouer avec les colles, CH.. Donc « ge ». Tiret. « Go ». « Go », comme « vas-y » en anglais, « go », hein LIL. ? Tiret. Tiret. (L'enseignant regarde ce qu'□crit LOU.)(□ LOU.) [Inaudible]. Alors, attention, « gu ». « Gu », chut ! « Gu ».
662. El. VA. : Mais là c'est pas possible…
663. Me : Pardon ?
664. El. VA. : Il y a deux fois le u.
665. Me : Ah je ne sais pas. VA. se dit « tiens il y a deux fois le u, tiens je ne sais plus, je n'ai pas trop écouté ». Ça ne fait rien. « Gu ». On verra, on corrigera après. « Gue ».
666. El. ED. : Mais tu l'as déjà mis.
667. Me : Non j'ai dit « ge ».
668. El. MAR. : De toute façon ça s'écrit pareil.

669. **Me :** Ah je ne sais pas, MAR.. MAR. me dit « de toute façon ça s'écrit pareil », donc nous verrons bien. Ensuite, « gui ».
670. **El. MA. :** « Gui » ? Mais on l'a déjà fait ?
671. **Me :** On l'a déjà fait « gui » ? Pardon. *(Il regarde le cahier de MAR..)* Non, on ne l'a pas fait « gui ».
672. **El. VA. :** Si on l'a fait.
673. **EE :** Si !
674. **El. VA. :** Au deuxième.
675. **Me** *(qui comprend que MAR. a fait une erreur en écrivant « gi » pour « gui »)* **:** Ah, mince alors, « gi », pardon, c'est parce que je me suis fié à MAR., et je croyais du coup m'être trompé donc non c'est bon alors, c'est bien MAE.. Parce qu'elle a fait une erreur. Donc « gi », pardon.
676. **El. JUL. :** « Gi », ça s'écrit comment ?
677. **Me :** « Gi », j'ai dit. Tu ne l'as pas écrit, EL..?
678. **El. EL. :** Je suis en train de réfléchir.
679. **Me :** Ah tu es en train de réfléchir, d'accord. C'est bon, tout le monde a fini ?
680. **EE :** Oui.
681. **Me :** Tout le monde a fini ?
682. **EE :** Oui !
683. **Me :** Alors, nous allons poser les cahiers euh… Mettez les stylos bleus… Posez les stylos bleus et mettez-les dans la trousse et sortez le stylo vert. Montrez-moi le stylo vert. *(Les élèves montrent leur stylo vert.)* Tenez le stylo vert à la main. On va corriger. *(À LOU.)* Oui ?
684. **El. LOU. :** *[Inaudible].*
685. **Me :** C'est pas grave, c'est pas grave, on verra plus tard. *(À la classe)* Alors, c'est bon, tout le monde a un stylo vert ? SO. n'a pas de stylo vert. (L'enseignant donne un stylo vert à SO..)
686. **El. ED. :** Il y a ALE. qui n'en a pas aussi.
687. **El. ALE. :** Mais je partage avec JU..
688. **Me :** Avec JU., d'accord.
689. **El. JU. :** Parce qu'il n'en a pas.
690. **Me :** Bien alors, quelle était la première syllabe ?
691. **EE :** « Ga ».
692. **Me :** « Ga ». Qui va m'écrire « ga » au tableau ? Allez euh… JUL. ! *(JUL. va au tableau et commence à écrire).*
693. **El. ED. :** Et on fait un petit v ?
694. **El. NO. :** On fait un petit v ?
695. **Me :** Alors si c'est juste, on fait un petit v pour valider.
696. **El. MA. :** Ou un trait.
697. **Me** *(En se penchant vers* NO. qui valide sa réponse avant que la correction n'ait été faite) **:** Mais attends, euh, NO., tu fais déjà ton petit v ?
698. **El. MA. :** Ou un trait.
699. **Me :** Non, un petit v. Un petit v c'est bon. Allez, « ga », elle l'a écrit ?
700. **EE :** Oui.
701. **Me :** G - a, c'est bon tu peux descendre. Attention à ne pas tomber en descendant. G - a, vous êtes d'accord ?
702. **EE :** Oui.
703. **Me :** Je suis d'accord, je valide. Je l'écris un peu plus gros hein, par contre. *(Il réécrit « ga » au tableau et JUL. revient à sa place)* Ensuite, qu'est-ce que j'avais dicté ? MAT. ? Quelle syllabe ? J'avais dit… LIS.
704. **El. MAT. :** « Gui ».

705. Me : « Gui ». Va l'écrire. *(MAT. vient au tableau et commence à écrire.)* Prends une craie blanche plutôt, pour écrire… Et écris bien droit. Non, tu… Ah oui, d'accord. Vous êtes d'accord ?

706. EE : Oui ! Non !

707. Me : Ah, il y en a qui sont d'accord, il y en a qui ne sont pas d'accord. Qui n'est pas d'accord ? Levez le doigt. Ça ne fait pas beaucoup. Qui est d'accord ? Oh ça fait beaucoup. Alors quelle est la bonne réponse ?

708. El. MA. : Que c'est faux.

709. Me : Alors pourquoi ?

710. El. MA. : Parce qu'il manque le u.

711. Me : Et oui il manque le u ! Parce que « gi », g et i, ça fait le son « gi », ça fait penser à quel mot ?

712. El. ALI. : Girafe.

713. Me : Girafe. Pensez à retenir des petits mots comme ça dans votre tête. Girafe c'est g - i, donc ça ne peut pas être « gui », n'est-ce pas MAR. ? Hein tu m'as dit « ah mais c'est pareil on l'a déjà mis ! » « Gi », « gi », « gi », « gui », c'est comme ça que je me suis trompé tout à l'heure. (□ l'observatrice) Parce que j'avais prévu de leur dicter « gi », après j'ai vu qu'elle avait écrit « gi », bref. *(À la classe)* Alors donc, qu'est-ce qui ne va pas là MAT. ? Il faut que j'ajoute quoi pour que ça fasse le son [g] ? Un ?

714. EE : U !

715. Me : G - u - i. (L'enseignant corrige ce qu'a □crit MAT. au tableau, celui-*ci retourne* s'asseoir.) Alors corrigez là, tous ceux qui se sont trompés. Vous écrivez en-dessous « gui ».

716. El. ED. : On le barre et après…

717. Me : Voilà, vous le barrez en vert et vous écrivez en-dessous « gui ».

718. El. JUL. : C'est pas grave.

719. Me : De se tromper ?

720. El. JUL. : Oui.

721. Me : Ben c'est-à-dire, c'est pas grave parce que là on est en train de le voir, mais après il faudra quand même euh…D'accord JUL. ?

722. El. JUL. : On apprend.

723. Me : On est là pour apprendre, donc ce n'est pas grave de se tromper. Mais faites attention, regardez, qu'est-ce qu'on peut retenir de cette expérience-là ? Je vais prendre l'exemple de MAR.. Elle m'a dit tout à l'heure… J'avais dit « gui », elle avait écrit « gi », donc du coup je vous ai redicté « gui » parce que je pensais que je m'étais trompé mais en fait je ne m'étais pas trompé, j'avais bien dit « gui », bon. Et en plus, MAR. elle l'écrit et elle me dit « Oh mais on l'a déjà écrit ! « Gi », « gui », c'est pareil ! ». Donc est-ce que… Quelle expérience on peut retirer de la remarque de MAR. ? Si on a g - i et g - i, est-ce qu'on peut avoir « gui » et « gi » ?

724. El. MAR. : Non.

725. Me : Non, d'accord ? Automatiquement, si vous écrivez deux fois les mêmes choses pour un son différent, ça pose problème quand on a la lettre g, d'accord ? « Gui » et « gi », ça ne va pas. Alors comment je vais faire ? Je vais essayer de me souvenir dans la tête, d'un, d'un mot que je connais bien, par exemple, girafe. Girafe, c'est g - i, vous me l'avez dit tout à l'heure, ce n'est pas moi qui vous l'ai dit le mot girafe, d'accord ? Qui m'avait proposé le mot girafe tout à l'heure ?

726. El. VA. : PA..

727. Me : C'était PA. ? Bien. Mais il y en avait plein qui savaient le dicter. D'accord ? « Girafe » c'est g - i, « gi », donc « gui », je vais rajouter un…

728. EE : U.

729. El. CH. : E, euh, u.

730. **Me :** U, bien. Voilà. Quel est le mot suivant ? (à l'observatrice) C'est un peu long, ça ne fait rien ? (L'observatrice lui indique que ce n'est pas grave). Bien. *(À MAR.)* Oui ?
731. **El. MAR. :** « Ge ».
732. **Me :** C'était « ge » le suivant ?
733. **EE :** Oui.
734. **Me :** « Ge » ou « gue » ?
735. **EE :** « Ge » ! « Gue » !
736. **Me :** Qu'est-ce que c'était ? Je vais regarder. C'était « ge » ! Allez ! *(MAR. vient écrire au tableau).* MAR., vas-y écris. Ah, tu n'as pas besoin de monter sur le banc, tu es grande. Oui, tu y arrives bien. Allez vas-y. Ouh alors là, ouh ! Alors celui-là je…
737. **EE :** Non !
738. **Me :** Le u, pour qu'il fasse le son [g], le u on le met où ? MAR. ? Juste après la lettre g.
739. **El. MA. :** Mais c'est « ge » !
740. **Me :** Mais là c'est « ge », alors ça pourrait être un « ge » aussi.
741. **El. MAR. :** J'avais mis le u là.
742. **Me :** Ah pour faire le son « e » comme « heureux » ?
743. **El. MAR.** (en montrant ce qu'elle vient d'écrire) : J'avais mis le u là, j'avais oublié.
744. **Me :** Oui mais si tu mets le u là, ça va faire quoi comme son ?
745. **EE :** « Gue » !
746. **Me :** Et j'ai demandé ?
747. **El. MAR. :** « Ge ».
748. **Me :** « Ge ». Alors, « ge », ça va s'écrire ?
749. **El. MAR. :** G, e.
750. **Me :** G - e ? D'accord, c'est bon. (MAR. retourne s'asseoir.)
751. **El. VA. :** Yes !
752. **Me :** Vous êtes d'accord ?
753. **EE :** Oui.
754. **Me :** Allez, mot euh, syllabe suivante !
755. **El. JUL. :** J'ai oublié de marquer le e.
756. **Me :** Pardon ?
757. **El. JUL. :** J'ai oublié de marquer le e.
758. **Me :** Ben tu l'écris en vert. Oui ? OR., quelle est la syllabe ?
759. **El. OR. :** « Go ».
760. **Me :** Viens l'écrire. Ou LIL. tiens, elle va venir nous écrire « go », parce que c'est la langue de sa maman, donc euh… Hein. Qu'est-ce que ça veut dire « go » ? Quand maman elle te dit « go ! » ? *(LIL. se lève et vient écrire « go » au tableau).*
761. **El. LIL. :** Vas-y.
762. **Me :** Regarde. Quand on fait le g, on part comme le a, regardez. On part là… *(Il montre comment faire le « g » à LIL. au tableau).* Voilà. Et après, le o c'est pareil tu repars en hauteur, voilà. « Go », ok, c'est bien. Go and sit down to your place. *(LIL. retourne s'asseoir.)* Allez, suivant ! Syllabe suivante. Chut. Syllabe suivante, JU. Quelle est la syllabe ?
763. **El. JU. :** « Gu ».
764. **Me :** « Gu », tu viens l'écrire ? *(JU. vient au tableau.)* Mais tu peux repousser le banc aussi si tu n'as pas… Attends, tu sais quoi ? Pardon. (L'enseignant pousse le banc qu'il y a sous le *tableau pour que JU. puisse monter dessus.)* Vas-y. Alors… DY., comment tu l'avais écrit « gu » ? Montre-moi. Tu ne l'avais pas écrit ?
765. **El. DY. :** Non…
766. **Me :** Tu l'as oublié ? Est-ce que vous êtes d'accord avec JU. ?
767. **EE :** Oui !

768. **El. MA. :** Moi je ne vois pas, il y a JU. devant.
769. **Me :** Alors JU., c'est bon, tu peux retourner à ta place. (JU. retourne s'asseoir.) « Gu », c'est bon. Et le dernier ?
770. **El. MA. :** Et c'est pas le dernier !
771. **Me :** C'est l'avant-dernier alors. LO., tu avais dit que c'était toi, vas-y, passe si tu veux. *(LO. vient écrire « gue » au tableau).* Et après LIS., qu'on n'a pas beaucoup entendu. Allez.
772. **El. CH. :** Moi non plus.
773. **Me :** Oh si CH., on t'a entendu. *(À LO.)* Quelle est la syllabe que tu écris ?
774. **El. LO. :** « Gue ».
775. **Me :** « Gue ». Et là regarde MAR., est-ce que c'est la même chose ? On met le u au milieu et on ne l'entend pas, ce qui permet de faire « gue ». Très bien LO., tu peux t'asseoir. *(LO.* retourne s'asseoir.) LIS, la suivante, c'est la dernière. Quelle est la syllabe LIS. ?
776. **El. LIS. :** « Gi ».
777. **Me :** « Gi », viens l'écrire. *(LIS. vient écrire « gi » au tableau.)* L'essentiel surtout ce n'est pas de copier les fautes, JUL., c'est de bien regarder quelles sont tes fautes pour t'en souvenir après, pour ne plus les faire. D'accord ?
778. **El. JUL. :** C'est pas grave on apprend.
779. **Me** : Oui, enfin on apprend, mais il faut quand même se souvenir des fautes que l'on fait JUL., sinon tu vas te tromper, l'essentiel c'est de ne plus les faire aussi. Ce n'est pas grave de les faire mais le but c'est de ne plus les faire.
780. **El. CH. :** On ne voit rien LIS..
781. **Me :** Alors, LIS., oui elle l'a mis, c'est à cause du… « Gi », elle l'a écrit g - i, vous êtes d'accord ?
782. **EE :** Oui !
783. **Me :** Et oui, effectivement, encore MAR., et il n'y a pas que MAR. qui s'est trompée hein, presque tout le monde tout à l'heure. G - u - i, et g - i, d'accord ? Bon c'était le u que tu avais oublié toi tout à l'heure. C'est bon ? Tu n'étais pas la seule hein. Ça va ? *(LIS. retourne* s'asseoir.)
784. **EE :** Oui
785. **Me :** Alors, je vais maintenant vous donner une petite lecture. Laissez le cahier ouvert. (L'enseignant distribue une liste *de mots aux élèves).* Vous lisez les mots silencieusement, donc pour cela il ne faut pas bavarder avec son voisin JE., sinon on n'arrive pas à lire ces mots hein, si on regarde…
786. **El. MA. :** Monsieur, on sort quand en récréation ?
787. **Me :** Pas encore euh… C'est bientôt. Alors justement, dépêchez-vous, on est un petit peu en retard, on a démarré un petit peu en retard, donc s'il-vous-plaît. Collez-les sur votre cahier. Vous découpez le blanc qui dépasse là. On peut les lire silencieusement hein.
788. **El. LE. :** J'en ai deux Monsieur.
789. **Me :** Quand vous les avez lus, vous recopiez sur le cahier que ceux qui font le son [g], pas le son « ge », d'accord ? Girafe ça fait le son [g] ?
790. **El. CH. :** Non.
791. **Me :** Est-ce qu'on va le copier ?
792. **El. CH. :** Non.
793. **Me :** On va les lire ensemble peut-être les mots. Vous êtes d'accord ?
794. **EE :** Oui
795. **El. MA. :** Je peux commencer ? Où il y a [g] ? Même si c'est avec le a, le i, le o, c'est pas grave.
796. **Me :** Ben, je veux que vous me recopiez maintenant sur votre cahier… Comment ça se fait que… *(À MA.)* Tu les colles et tu commences à les recopier. *(À la classe)* Allez on va écouter… Va., tu nous lis le premier mot s'il-te-plaît. Non attends, on attend le silence, on

attend que JUL. arrête de bavarder, que JU. écoute, qu'AN. s'assoie correctement. Allez, c'est bientôt la récréation, c'est vrai qu'on a commencé plus tard mais c'est bon, on va finir, d'accord ? Non vous n'êtes pas d'accord ?

797. EE : Si.

798. Me : Alors on y va.

799. El. VA. : Garage.

800. Me : Alors, il a lu garage comme premier mot, vous êtes d'accord ?

801. EE : Oui.

802. Me : Ensuite, euh MAR., deuxième mot.

803. El. ED. : Est-ce qu'il faut coller ?

804. El. MAR. : Girafe.

805. Me : Oui, je l'ai déjà dit trois fois. Vous le collez sur le cahier.

806. El. ALE. *(en montrant son cahier)* **:** Là ?

807. Me : En-dessous. Girafe, oui, elle a lu girafe. MAR., tu es d'accord ALE., le deuxième mot ?

808. El. ALE. : Oui.

809. Me : ISA., le troisième mot.

810. El. ISA. : Genou.

811. Me : Genou, bien. Le quatrième mot, euh LIS..

812. El. LIS. : Gen… Ge…

813. Me : Non c'est bon, tu avais bien commencé, gen…

814. El. LIS. : Gendarme.

815. Me : Gendarme.

816. El. MA. : Monsieur !

817. Me : Oui ?

818. El. MA. : On écrit au crayon à papier ?

819. Me : Est-ce qu'on écrit au crayon à papier sur le cahier de français ? Maintenant, vous êtes grands, vous utilisez le…

820. EE : Stylo.

821. Me : Mais pour l'instant, on les lit d'abord hein. Euh donc on en est à gendarme. Le mot suivant, après gendarme, LUC.. LUC., le mot suivant, LUC.. Oui ? Plus fort LUC..

822. El. LUC. : Gâteau.

823. Me : Gâteau. Bon je n'ai plus de colle dans la classe là, il faut que j'en recommande, donc prêtez de la colle à ceux qui n'en ont pas. Et ceux qui n'en ont pas, j'aimerais bien qu'ils pensent à en acheter aussi. Tiens. *(Il donne de la colle à MAR.)* Bon c'est bon, c'est bon, c'est bon, JUL., c'est bon. Oui, c'est bon. Non alors attendez, j'ai dit, ceux qui n'ont pas de colle empruntent à ceux qui en ont, je n'ai pas dit de secouer la colle sur la table, à vendre leur colle là dans toute la classe. Bien. ED., assieds-toi s'il-te-plaît. Très bien, c'est gentil. On peut continuer la lecture ? Vous voyez, ça c'est embêtant, quand on n'a pas son matériel, MAR. et LUC., c'est embêtant parce que du coup, ça gêne la classe et après on finit plus tard, parce qu'on est obligé de s'arrêter, et de faire revenir le calme, et ça ça ne va pas. Vous comprenez pourquoi ? Donc ayez votre matériel. Bien. Alors on en était à « gâteau ». Mot suivant, ALE..

824. El. ALE. : Go…rille.

825. Me : Oui ALE., c'est juste alors ne demande pas à ton voisin, je suis là, je ne suis pas sourd. Gorille, oui d'accord. Le mot suivant, alors c'est par rapport à école et cinéma, c'est un nom propre. Alors c'est…

826. El. ALI. : Guindou.

827. Me : Guindou ? Tiens… on a dit que g et i ça fait…

828. EE : « Gi » !

829. Me : Alors ça va faire…

830. **El. MA.** : Gindou.
831. **Me** : Gindou. Et oui parce que Guindou…
832. **El. MA.** : Gindou c'est qui ?
833. **Me** : Gindou c'est le nom d'un village où il y a un festival de cinéma et on travaille avec eux pour école et cinéma. Gindou. Alors, ensuite ? Mot suivant euh… SO. ! Après Gindou hein. SO., oui, je l'ai entendu. Qui aide SO. ? VA. ?
834. **El. VA.** : Guenon.
835. **Me** : Vas-y SO.. qu'est-ce qu'il vient de dire VA. ? Gue… Attends, montre-moi, tu es où là parce que… *(Il se rapproche de SO. et regarde son cahier.)* Montre-moi le mot. Alors g - u - e ? on a dit que c'était pour faire le son… ?
836. **El. SO.** : « Gue ».
837. **Me** : Alors « gue »…
838. **El. SO.** : Non.
839. **Me** : Oui, guenon. Qu'est-ce que c'est que la guenon ? On l'a vu tout à l'heure.
840. **El. VA.** : C'est une fleur.
841. **Me** : C'est une fleur la guenon ? ISA. ?
842. **El. ISA.** : La femelle du singe.
843. **Me** : La femelle du singe, très bien. Alors ensuite ISA., à toi. Le mot suivant. EL. ? (L'enseignant se déplace dans la classe tout au long de la dictée.)
844. **El. EL.** : Gu, euh gai.
845. **Me** : Gai, être gai, d'accord JU. ? Comme toi, être gai. Le mot suivant, AN..
846. **El. AN.** : Jardin.
847. **Me** : Pardon ?
848. **El. AN.** : Jardin.
849. **Me** : Pardon ?
850. **El. AN.** : Euh… Grandir.
851. **Me** : Ah, redis-le plus fort je n'ai pas entendu.
852. **El. AN.** : Grandir !
853. **Me** : Grandir, c'est très bien, tu vois quand tu te concentres. Parce que là tu ne te concentrais pas, et après on fait n'importe quoi. RE., le mot suivant.
854. **El. RE.** : Gé…
855. **Me** : Gé…
856. **El. RE.** : Gélu…
857. **Me** : Gélu…
858. **El. RE.** : Le.
859. **Me** : Gélule. Qu'est- ce que c'est qu'une gélule ? Vous ne savez pas ? Ah ISA. sait peut-être !
860. **El. ISA.** : C'est un médicament…
861. **El. CH.** : Ah oui j'en ai déjà eu.
862. **El. ISA.** : Qu'on avale quand on est malade.
863. **Me** : Voilà. C'est une forme de médicament. Il y a les comprimés et les gélules c'est des petites… Souvent, il y a deux couleurs. C'est souvent quelle couleur d'ailleurs ? PA. ?
864. **El. PA.** : Soit blanc soit euh…
865. **Me** : *À CH.* : Assieds-toi correctement.
866. **El. LE.** : Des fois c'est rose non ?
867. **El. LIL.** : Oui je sais !
868. **Me** : Oui rouge et blanc ou… D'accord. Oui ISA. ?
869. **El. ISA.** : Des fois c'est rouge et blanc.
870. **Me** : Oui voilà rouge et blanc. Allez mot suivant ! Qui me fait le mot suivant ? Allez euh ME. !

871. **El. ME.** : Je sais pas.
872. **Me** : Ah on l'a vu en sciences en plus.
873. **El. LO.** : Gel.
874. **Me** : Pardon ?
875. **EE** : Gel !
876. **Me** : Le gel, oui. Et le…
877. **El. MA.** : Gaz !
878. **Me** : On l'a vu aussi en sciences, c'est vrai.
879. **El. MA.** : Et la glace ! Et la glace…
880. **Me** : Et la glace, on l'a vu aussi en sciences. Ah ben ça alors, bon. Ensuite. Mot suivant euh… ME. ! Non. Qui je n'ai pas interrogé là depuis un petit moment ? EL., euh, RE., je t'ai interrogé ? Ah ben si, gélule. MAT. !
881. **El. MAT.** : Gé…
882. **Me** : Gé… Plus fort, qu'on entende bien.
883. **El. MAT.** : Gé.
884. **Me** : Oui.
885. **El. MAT.** Géné…
886. **Me** : Géné…
887. **E. MAT.** : Ral.
888. **Me** : Mais alors plus fort.
889. **El. MAT.** : Général. Général.
890. **Me** : Oui, mais on n'entend pas bien… Général, très bien. Ensuite, c'est un prénom le mot suivant ? Euh MAE..
891. **El. MAR.** : J'en connais.
892. **Me** : Moi aussi j'en connais.
893. **El. MA.** : Moi aussi, mon papi…
894. **Me** : Bon, chut, chut. Alors MAE., quel est ce prénom ? Tu ne sais plus où on en est MAE., c'est ça ?
895. **El. MAE.** : Si mais j'arrive pas à le lire.
896. **Me** : *(Il se rapproche de MAE.)* Oh montre-moi il est où ? Voilà. Tu n'arrives pas à le lire, qui l'aide alors ? Oui ?
897. **El. ISA.** : Du gui.
898. **Me** : Non, ce n'est pas du… Non, c'est un prénom.
899. **El. MA.** : Je connais le prénom de mon papi, c'est Guy.
900. **Me** : Guy, c'est le prénom Guy. D'accord, Guy.
901. **El. MA.** : Il s'appelle Guy hein.
902. **Me** : Le mot suivant.
903. **El. LE.** : Guilet.
904. **Me** : Pardon ? Ah mince je me suis trompé alors. J'ai écrit comment ?
905. **El. MA.** Gilet…
906. **Me** : Gilet. Si c'était guilet, j'aurais écrit g - u - i, tu me rassures. Mot suivant.
907. **El. MAR.** : Gui.
908. **Me** : Du gui.
909. **El. MA.** : Goût.
910. **Me** : Le goût, ça vous l'avez vu avec les maîtresses qui sont venues faire le travail sur l'alimentation peut-être, hein.
911. **EE** : Oui.
912. **El. ALI.** : Gyrophare.
913. **Me** : Ah ça c'est un mot compliqué. Gy…
914. **El. MA.** : C'est ce qu'il y a sur des voitures !

915. **Me :** Gyrophare.
916. **El. MA. :** C'est sur la voiture !
917. **Me :** Qu'est-ce que c'est qu'un gyrophare ? Chut, on lève le doigt pour expliquer. JE., qu'est-ce que c'est qu'un gyrophare, tu ne sais pas ?
918. **El. JE. :** Non.
919. **Me :** Alors écoute justement, LIS..
920. **El. LIS. :** C'est euh… C'est un… C'est une lumière…
921. **Me :** Oui, c'est un phare, une lumière.
922. **El. LIS. :** C'est une lumière qui tourne si la nuit euh…
923. **Me :** Voilà, qui tourne, pour éclairer dans tous les…
924. **El. MA. :** Villes.
925. **Me :** Dans tous les sens. Où trouve-t-on des gyrophares ? Chut, chut, chut. Euh RE..
926. **El. RE. :** Sur les camions de pompiers.
927. **Me :** Sur les camions de pompiers. Oui ?
928. **El. DY. :** Sur les tracteurs.
929. **Me :** Sur les tracteurs, effectivement. Les agriculteurs, ils doivent mettre un gyrophare s'ils vont sur la route, un gyrophare orange.
930. **El. PA. :** Chez les pompiers.
931. **Me :** Les véhicules de pompiers. QU. ?
932. **El. QU. :** Sur les camions.
933. **Me :** Sur certains camions, quand ils transportent de grosses choses alors, ce sont des convois exceptionnels oui.
934. **El. VA. :** La police.
935. **Me :** Les véhicules de police.
936. **EE :** Oh…
937. **El. ED. :** Les grues.
938. **Me :** Les grues ?
939. **El. ED. :** Oui ça a des gyrophares.
940. **Me :** Ah bon, ça a des petites lumières mais ce ne sont pas… ce sont des petits clignotants pour les avions parfois, quand ce sont des grues très hautes. Ce ne sont pas des gyrophares.
941. **El. MA. :** euh, comment on dit pour… L'ambulance !
942. **Me :** Les ambulances. *(À LE.)* C'est ce que tu voulais dire ?
943. **El. LE. :** Oui.
944. **Me :** Oui ?
945. **El. LO. :** Les voitures.
946. **Me :** Ah non, une voiture, moi je n'ai pas de gyrophare sur ma voiture.
947. **El. RE. :** Une voiture de policier.
948. **Me :** On l'a dit.
949. **El. CH. :** Un taxi !
950. **Me :** D'accord. Et enfin le dernier mot. Le dernier mot. ALI..
951. **El. ALI. :** Un taxi.
952. **Me :** Ah non les taxis n'ont pas de gyrophare, mais j'étais sur le dernier mot là, hein, oh oh ALI. ! AN. ?
953. **El. AN. :** Garde.
954. **Me :** Garde, très bien. Alors, chut ! Je vais maintenant donner un petit exercice de cinq minutes, et après on va en récréation.
955. **El. CH. :** Ouais !
956. **Me :** Si vous le faites bien ! Comme ça on ira encore mieux en récréation, on sera mieux, fier de soi-même. D'accord ? Alors, pour euh…

957. Me : (*À quatre élèves en difficulté)* Ici, je vais m'occuper, pour l'instant vous ne commencez rien. *(À la classe)* Ceux-là, vous prendre, sur votre cahier, je…Vous avez la liste des mots. Vous allez recopier tous les mots qui font le son [g], attention, qui ne font pas le son « ge », qui font le son…

958. EE : [g] !

959. Me : Allez-y, recopiez-les sur votre cahier. Vous m'en recopiez cinq, parce que sinon on n'aura pas le temps.

960. El. MA. : Cinq mots ?

961. Me : Cinq mots. Cinq mots qui font le son [g]. MA., non. *(Il* s'approche de MA. et regarde *son livre.)* MA., elle, elle va prendre son livre d'étude de la langue et ici, elle va me faire le numéro 1. C'est… Non. Tu lis le texte et tu relèves les mots où tu entends le son [g]. Sur ce texte.

962. El. MA. : Je les écris ?

963. Me : Est-ce qu'il y a… Lis-moi la consigne.

964. El. MA. : Lis ce texte.

965. Me : Est-ce qu'il est dit « écris » ? Lis ce texte, et ensuite ?

966. El. MA. : Relève les mots où tu entends le son [g]. Et après il faut écrire.

967. Me : Que les mots. Que les mots là de l'exercice. (L'enseignant va voir le groupe d'élèves en difficulté et s'adresse à eux) Ici, vous allez prendre le petit papier que je vous ai donné et que vous avez collé, et à chaque fois que vous voyez le son [g], vous entourez les deux ou les trois lettres qui font le son [g]. Pourquoi les trois lettres ? Qu'est-ce qu'il nous faut parfois pour faire le son [g] ?

968. El. DY. : Un g.

969. Me : Oui, toujours et puis ? Mais g et e ça fait le son [g] ? Ça fait le son « ge », on l'a vu. Alors, qu'est-ce qu'il faut rajouter comme lettre pour que ça fasse le son [g], on l'a vu.

970. El. NO. : U.

971. Me : Oui, le son… Le u. G - u - e, d'accord ? Alors si je veux le son [g] avec le e, je vais entourer les trois lettres, donc g - u - e, d'accord ? Si j'ai g - a, ça fait le son [g] ?

972. El. NO. : « Ga ».

973. Me : Ça fait « ga », ça fait le son [g], donc g, a, c'est bon je peux entourer. Si j'ai g - u, ça fait le son [g] ?

974. El. LIL. : Ça fait « gu ».

975. Me : Ça fait « gu ». Si ça fait « gu », ça fait le son [g], donc je peux entourer g - u, vu que ça fait le son [g]. Si j'ai « gui », qu'est-ce qu'il me faut écrire ? Si j'ai g, et i, ça fait quoi ? On l'a vu. Ça fait « gi », donc si je veux le son « gui », il faut que j'ai g - u - i, d'accord ? Donc j'entoure « gui », g - u - i. Donc dans la liste de mots là, dès que j'ai le son [g], j'entoure les lettres. Alors attention, si c'est « gr » ou « gl », et bien je vais entourer, par exemple pour le premier mot, *(il montre un mot dans la liste donnée aux élèves)* ce mot là par exemple c'est le mot… Là, ce mot-là c'est le mot… *(À la classe)* Ah on travaille chacun pour soi.

976. El. JUL. : Oui.

977. Me : Merci JUL.. *(Aux élèves en difficulté)* C'est le mot… ? C'est la, la…glace. Donc je vais entourer « gla », d'accord ? J'entoure les trois lettres. Allez-y, faites le au crayon. Oui. Pardon ? Allez, le crayon d'écriture ? (L'enseignant se déplace dans la classe.) *(À MAR.)* Qu'est-ce que c'est ça ? Ah g - a - i, d'accord. Mais tu vois, ton i, il n'est pas sur la ligne. Mets-le bien sur la ligne. C'est surtout que je me demandais ce que c'était. D'accord ? Allez réécris ce mot. Euh QU., qu'est-ce qu'il se passe ? J'ai dit de prendre quoi QU. ? Comme instrument. Qu'est-ce que j'ai demandé ?

978. El. DY. : Le crayon d'écriture.

979. Me : Le crayon d'écriture pour vous, ok ? Alors… Je vais prendre mon stylo rouge, je vais passer quand vous avez les cinq… Le stylo rouge il est là. Quand vous avez fini, vous levez le doigt, sans m'appeler, je passe. *(Il corrige le cahier de MAR.)* Très bien.

980. El. MAR. : On le garde le cahier quand on a fini ?

981. Me : Oui quand vous avez fini, vous le rangez dans votre casier. *(À LIL.)* Voilà, très bien. LE.. *À MA.* : D'accord, maintenant tu fais le 2, le numéro 2 et j'arrive. Le numéro 2 MA.. *(À CH.)* Bien. Ah non, pas là. Relis, là, celui-là il est mal écrit.

982. El. JU. : J'ai fini de corriger.

983. Me : Bien, je vais corriger après. *(À DY.)* C'est bon ? Bien. *(À la classe)* Bien, vous laissez les cahiers ouverts, chut, on va aller en récréation. *(Les élèves commencent à se lever.)* Attendez, je n'ai pas dit de se lever. Donc qu'est-ce qu'on a vu ? Pour récapituler là.

984. El. LO. : Les sons du g.

985. Me : Les sons de la lettre g. La lettre g, elle fait le son « ge » dans quels cas ? Attends, on attend le silence, on attend le silence, on attend que tout le monde écoute. On attend le silence. Moi j'attends le silence.

986. El. MA. : Sinon on ira moins en récréation.

987. Me : Ah ben de toute façon, alors là ce n'est pas mon problème, c'est le vôtre. Bien. On a vu donc les valeurs de… Les sons pardon de la lettre g. J'ai demandé dans quelle… JUL.. À quel moment donc on a le son « ge » avec la lettre g ? VA. ?

988. El. VA. : Quand on « ge » ou « gi ».

989. Me : Oui mais quand g est avec quelle lettre, on a le son « ge » ?

990. El. ALE. : U.

991. Me : Non.

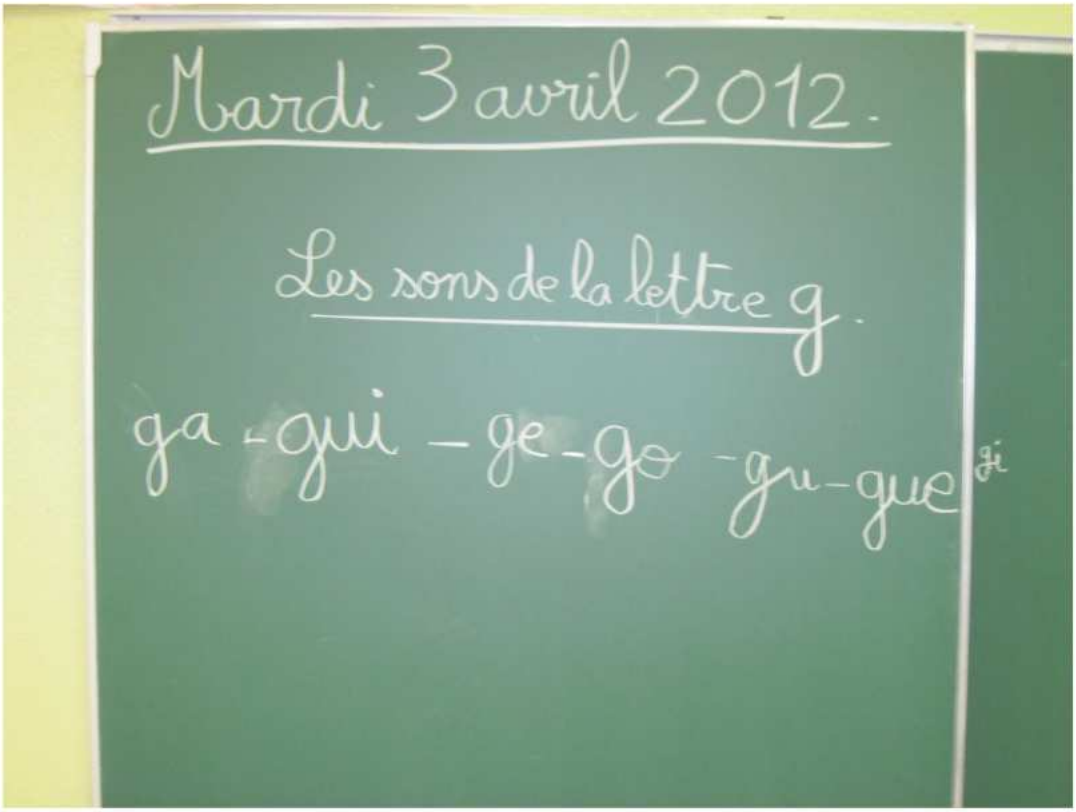
992. El. VA. : E.

993. Me : Oui, g - e et g - i. D'accord ? Quand il est directement avec la lettre e et directement avec la lettre i, il fait le son « ge », d'accord ? Bien, vous pouvez sortir. Euh, fermez vos cahiers, fermez vos cahiers, NO. ! Fermez vos cahiers, je les corrigerai après. Mettez-vous deux par deux, allez. Vous pouvez sortir vous ranger. *(Les élèves se lèvent, prennent leurs affaires et sortent de la classe.)*

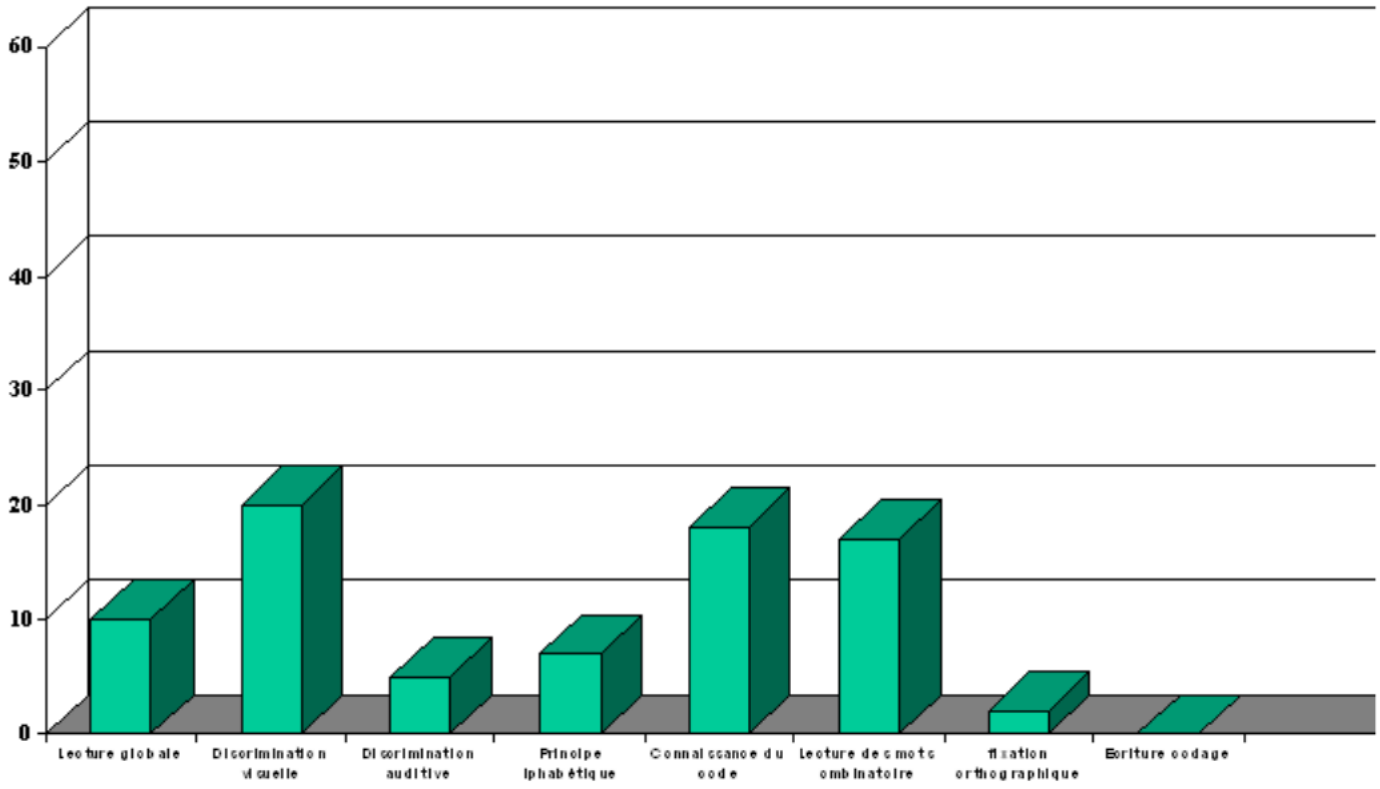
ANNEXE 4 : Les travaux effectués pendant le recueil de données

4.1. Le travail au tableau réalisé pendant la séance menée par l'enseignante débutante

4.2. Le travail au tableau réalisé pendant la séance menée par l'enseignant expérimenté



ANNEXE 5 : Critères d'analyse du manuel de lecture *Ratus et ses amis*



Source :

MAMOU-MANI, C. (1993). *Méthode de lecture*. CPC de Saint-Ouen, d'après les travaux de l'ONL (Observatoire National de la Lecture). [en ligne] http://www.ac-creteil.fr/id/93/stains/metlect.htm (consulté le 8 juin 2013).

ANNEXE 6 : Classement des imprévus repérés

Rappel :

Nous nous appuyons sur la formalisation des imprévus en trois dimensions établie par Bénaïoun-Ramirez en 2009 (p.71), qui distingue :

- Les « ***imprévus didactiques*** », liés soit aux élèves, soit au professeur.
- Les « ***imprévus pédagogiques*** », répartis en trois composantes : « *philosophique ou idéologique* » (« liés à la mission de l'enseignant »), la « *vie et conduite de classe* » (liés à la « *gestion du temps* » ou à la « *gestion-élèves* »), et le « *relationnel* » (« *liés au comportement des élèves* »).
- Les « ***imprévus contextuels*** » liés soit au « *cadre des activités* », soit à « l'organisation », soit à « l'institution ».

6.1. Classement des imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignante débutante

6.1.1. Imprévus didactiques

IMPRÉVUS DIDACTIQUES (16)				
N°	**TdP**	**Imprévu**	**Composante**	**Indicateurs**
1	101-102	**99. El. JE. :** « Or ». **100. Md :** « Or ». **101. El. AN. :** « Eur ». **102. Md :** « Eur ». *(Nuançant)* Enfin, « eur », « er », « er » et pas « eur ». « Eur » on a vu l'autre fois que ça ne s'écrivait pas pareil, comme dans « voleur ». Le « eur » il fait comment à la fin ? Comment il s'écrit ? **103. El. AN. :** E – u - r. **104. Md :** E - u - r, « Eur ». Alors que là le son que l'on a travaillé hier, c'est « Er ». Il s'écrit comment tu te souviens ? **105. El. AN. :** E - r. **106. Md :** E - r, ça c'est pas tout à fait le même attention.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md confirme la réponse de l'élève, puis la reprend tout de suite pour nuancer sa réponse.
2	138	**137. El. NO. :** Balcon. **138. Md :** Très bien. Vous essayez de relire ces premières phrases, tous seuls. Allez relisez-les, avec le titre. Soit tu peux continuer la suite du texte, je pense que ça devrait aller NO.. D'accord ? QU., tu relis le début encore, un petit peu. *(Elle se rapproche de MA.) (À MA.)* Tu as tout corrigé, tu es sûre ? *(Haussant un peu le ton)* Parce que moi je vois plein de fautes encore. Tu n'as pas relu le cadre. Il y a plusieurs choses qui changent quand on passe	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md constate que MA. n'a pas fait l'intégralité de son exercice et qu'elle a fait des erreurs. Elle hausse légèrement le ton et explique à nouveau la consigne à MA.

		du singulier au pluriel. Tu n'as pas relu ce que l'on avait fait. Il te faut bien observer. Qu'est-ce que c'est qui change entre ces deux phrases ? Regarde tous les mots qui changent. Tu prends ton ardoise et tu me notes tous les mots. *(Elle montre le livre).* Tu regardes celle-là et tu regardes celle-là. Tu prends l'ardoise et tu notes tous les mots qui changent, et qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce qu'on a ajouté ou qu'est-ce qu'on a enlevé ? L'ardoise, ton crayon et c'est parti. Et après tu corrigeras tes phrases. *(À la classe)* Chut ! Tout le monde a réfléchi à sa phrase, on est prêt ?		
3	170	**170. Md :** Bien. Alors on va prendre les petites phrases. On va prendre vos petites phrases, vous réfléchissez… *(Elle met un coup de pied dans le cartable à DY.)(À DY.)* Pardon, excuse-moi. *À la classe :* Vous réfléchissez, vous la retrouvez la petite phrase, ça y est, dès qu'elle est en tête on lève le doigt. Et en même temps, j'ai oublié de vous demander un petit quelque chose, sortez vos ardoises aussi. Mais on pense toujours à sa petite phrase, on ne l'a pas oubliée. Les ardoises, les crayons à ardoise… Si on n'a pas d'ardoise, on prend sa feuille, d'accord, c'est très bien ME.. Pareil, parfait. Parfait, tu t'es fait une ardoise.	Imprévu pour l'enseignement de la lecture	Md change la progression de son cours parce qu'elle a oublié de faire faire un exercice aux élèves.
4	192	**191. El. LO. :** Carton. **192. Md :** Carton. Tout le monde écrit carton sur son ardoise. Car/ton. Oh il y en a qui sont malins, ils ont repéré je crois que le petit mot était présent quelque part… **193. EE :** Oui ! Dans le livre de lecture ! **194. Md :** Alors on peut s'aider effectivement, on a le droit, mais il faut essayer de bien faire travailler son oreille aussi. Car… JU. ! Réfléchis d'abord. Car/ton. Tu es capable de l'écrire tout seul, tu connais toutes les lettres et tous les sons. Allez on montre dès qu'on a écrit.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Les élèves recherchent des mots contenant le son « ar ». Md remarque que les élèves recopient le mot qui est écrit sur le livre plutôt que de l'écrire tout seuls.
5	218	**217. EE :** « Ar » ! **218. Md :** Euh, VA., il a écrit quelque chose d'intéressant. *(À VA.)* Montre-nous. (Elle montre l'ardoise de VA.) Est-ce qu'il l'a écrit comme vous l'avez écrit ? **219. EE :** Non. **220. Md :** Qu'est-ce qu'il a ajouté ? **221. EE :** Un s. **222. Md :** ***(À VA.)*** Toi, tu penses qu'il y en a plusieurs, et tu as raison parce qu'on aurait pu dire des chars. D'accord ? *(À la classe)* Mais je ne sais pas, la phrase d'AN., est-ce qu'il y avait des chars ou un char ? **223. El. AN. :** Un char. **224. Md :** Un char, ah, attention. **225. El. VA. :** Parce que moi j'avais vu un autre char là. **226. Md :** Ah oui, mais il faut écouter la phrase d'AN.. D'accord ? Le s il vient parce que tu as pensé qu'il y en avait plusieurs, mais nous on était en train de parler de UN char, d'accord ? C'est bien VA., par contre. *(À NO.)*	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md met en avant une réponse d'élève à laquelle elle ne s'attendait pas (un élève a mis un « s » au mot demandé).
6	260	**258. Md :** « Er », pour la fin du mot, tu as raison. *(Elle écrit « filmer » dans la colonne « er » au tableau).* Chut. Alors, allez une autre phrase. Qui c'est qui n'a pas parlé ? Tiens, CH.. **259. El. CH. :** Tout le monde est au balcon. Je vois tout le monde qui est au balcon… **260. Md :** *(À MA.)* Il n'y a pas que ça qui change, il n'y a pas que ça dans les phrases, tu as oublié… Tu as pensé aux verbes c'est très important, mais tu as oublié d'autres mots. *(À CH.)* Pardon CH., vas-y, continue.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md interrompt un élève en train de parler pour reprendre MA. qui ne fait pas bien son travail en autonomie.

7	262	**261. El. CH. :** Je vois tout le monde au balcon. **262. Md :** Tu vois tout le monde au balcon. Là tu t'es servi du texte, tu n'as pas inventé de phrase. Ce n'était pas la consigne CH., tu te souviens ? Tu as repris le texte. Donc tu aurais pu faire… Prendre le texte je suis d'accord, mais tu peux la faire un peu plus grande ta phrase. Alors, quel est le mot, on va quand même la garder, quel est le mot qui contient un son que l'on a déjà travaillé dans ta phrase ?	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md reprend un élève qui n'a pas respecté la consigne.
8	355	**354. Md :** Je t'ai dit que c'était bon ? Je n'ai pas vu moi. JUL., un mot avec « OL », qui soit dans ta tête si tu ne trouves pas avec la photo. **355. El. JUL. :** École, école . **356. Md :** Alors é…, comment on le dit ? **357. El. JUL. :** É/cole. **358. Md :** On dit é/co/le. Est-ce qu'on entend le son « o**l** » ? Chut. **359. EE :** *[Inaudible].* **360. El. MAT. :** Un bo**l** **361. Md :** Ah, attends on finit avec école, d'accord ? Les enfants, quand on dit le mot, on dit é/cole ou on dit é/co/le ? **362. EE :** É/cole. **363. Md :** É/co/le, il y a un e à la fin que l'on entend. C'est, tu as raison JUL., dans le mot école… Je vais l'écrire au tableau pour tout le monde, mais on ne va pas le mettre dans notre tableau avec les sons, pourquoi ? Regardez. *(Elle écrit « école » au tableau).* Je l'écris en gros, hein. JUL. a raison, on est tenté de voir quel son là ? **364. EE :** « O**l** ». **365. Md :** Le son « o**l** ». Elle a raison JUL. mais regardez bien, si on le découpe le mot pour le lire, JUL., lis-le en même temps que moi. **366. El. JUL. :** É/co/le (L'enseignante souligne les *syllabes en même temps).* **367. Md :** É/co/le. D'accord ? **368. El. LO. :** Si on a envie de faire « o**l** », on dit é/co**l**e. **369. Md :** É/co/le. Il y a le e, celui-là on l'entend, on ne dit pas é/cole. On dit é/co/le. D'accord. Je vais à l'é/co/le. Alors un autre mot où on entend réellement le son « o**l** » ? MAT. il en a trouvé un d'intéressant.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md demande à une élève un mot contenant le son « o**l** ». L'élève répond « école », ce qui semble poser problème à l'enseignante, qui voulait que le son corresponde à la syllabe écrite. Md tente d'expliquer pourquoi il n'y a pas le son « o**l** » dans « école » en l'écrivant au tableau. Elle est sur de la transcription de l'écrit alors que les élèves sont sur de la transcription de l'oral.
9	372 ; 377	**370. El. MAT. :** Bo**l** **371. Md :** Bo**l** **372. El. VA.** *(qui lève le doigt depuis quelque temps)* : Oh le bo**l** *(familier)* ! **373. Md :** Et oui le bo**l** pour le petit déjeuner. *(Elle écrit « bo**l** » au tableau).* **374. El. JUL. :** Paul ! **375. Md :** Ou pour le goûter. Chut. Est-ce que vous en avez un autre avec le son « o**l** » ? **376. El. MAR. :** Paul. **377. El. VA. :** Du bo**l** *(familier).* **378. Md :** Ah Paul ! **379. El. Mar. :** Non, pas Paul parce que ça ne s'écrit pas o - l, ça s'écrit a - u - **l** **380. Md :** Ah MAR., oui c'est bien, tu as entendu PA. ? On entend bien le son « o**l** », mais est-ce qu'il s'écrit avec o - **l** ? Et non, il s'écrit avec a - u - **l** parce que le son [o] dans Paul… *(À VA., qui lève toujours le doigt)* Attends un petit peu. *(À la classe)* Le son [o] dans Paul s'écrit a - u. *(À NO.)* Toi, tu en as trouvé un qui est dans le texte, vas-y,	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	VA., qui lève le doigt depuis un moment, répète à deux reprises des expressions avec le mot « bo**l** » (TdP 372 et 377), mais l'enseignante ne prend pas ses remarques en compte. Md demande finalement à VA. d'attendre un peu pour parler au TdP 380, et lui donne finalement la parole au TdP 382.

		avec le son « ol », je t'écoute. Vol… **381. El. NO. :** Volcan. **382. Md :** Volcan. *(Elle écrit « volcan » au tableau).* Et VA. il en a un autre qui sort du texte. **383. El. VA. :** Vol. **384. Md :** Vol. *(Elle écrit « vol » au tableau).* Quand on dit qu'il y a eu un vol de vélo, un vol de voiture, un vol d'oiseau, d'accord ?		
10	387	**386. Md :** Est-ce que quelqu'un a une autre idée avec un mot avec le son « ol » ? **387. El. ED. :** Colle. **388. El. PA. :** Une colle, ah oui. (L'enseignante attend un *peu puis remontre le mot « école » écrit précédemment)* **389. EE :** Ah oui ! **390. El. ED. :** C'est Col/le, c'est… C'est… Il y a une autre lettre. **391. Md :** Col/le, col/le, c'est vrai qu'on peut le mettre. Quand on le dit on a tendance à ne pas voir le « ol », mais on peut le mettre. *(À MAR.)* Alors, qu'est-ce que tu nous as écrit là ? **392. El. MAR. :** Cerf-volant. **393. Md :** Ou là, ou là, MAR., cerf-volant, ce n'est pas tout à fait comme ça. C'est en deux mots déjà. Il y a cerf et volant. Il y a quelqu'un qui me l'a écrit hier, il me semble, vous me l'avez proposé hier et c'était bien écrit. **394. El. OR. :** Moi. **395. Md :** C'était toi ? Toi tu avais proposé cerf. **396. El. OR. :** C'était LIS. **397. Md :** Alors, on finit avec le mot de ED.. *(Elle écrit « colle » au tableau).* ED., regarde ! Quand on le lit le mot… Chut ! Les enfants c'est important ce qu'on dit là ! Et après on passe à autre chose. Regardez, on va couper pour lire le mot, en deux, entre les deux l, parce que colle, il y a deux l dans le mot, pour l'écrire. Tu écoutes MAE. ? Et effectivement on a bien le son « ol » parce qu'on dit col/le. Col/le. Mais comme quand on parle, après quand on le dit le mot, on ne va pas dire col/le. On dit colle. **398. El. ED. :** On enlève le e. **399. Md :** On ne l'enlève pas le e, non. Le e on l'entend. Col/le. Là on peut se permettre de dire qu'il y a le son « ol » parce qu'il y a les deux l, et que quand on coupe le mot pour le lire, on sépare, d'accord ? Bien, alors, pour les autres mots on verra tout à l'heure, on en fera un peu tout à l'heure, d'accord, parce qu'il y a plein de mots encore qu'on pourrait inventer.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Un élève donne une réponse (« colle ») qui semble poser problème à l'enseignante, puisqu'elle n'est pas sûre de la réponse. Elle temporise, puis écrit tout de même la réponse au tableau. Un autre élève donne une réponse (« cerf-volant ») à l'enseignante. Celle-ci décide de finir avec le mot « colle » et d'y revenir après. Md se trouve confrontée ici au même problème que celui déjà rencontré avec le mot « école » : les élèves ont des difficultés pour comprendre la différence entre le découpage des mots en syllabes orales et le découpage des mots en syllabes écrites.
11	417	**415. El. MAT. :** Vitesse d'un escargot. **416. Md :** D'un es/car/got. D'accord ? Bien. **417. El. LE. :** D'un escargot *(en faisant la liaison).* **418. Md :** D'un escargot, vous avez raison. Moi c'est que je disais le mot tout seul, mais quand on le lit dans le texte on fait la liaison, ça c'est bien. Euh, JU. !	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Un élève reprend l'enseignante qui n'a pas fait la liaison en parlant.
12	494	**494. Md :** On continue, deuxième colonne, ED.. Premier m… Première syllabe de la deuxième colonne, alors la deuxième colonne pardon, c'est après le trait. Après le trait vous regardez. *(Elle montre la deuxième colonne sur son livre). (À ALE.)* Au lieu de faire… Je suis d'accord que tu fasses ça. Là déjà tu m'as fait n'importe quoi, on a dit deux mots, il y en a trois.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Un élève ne fait pas correctement son travail. Md le rappelle à l'ordre.
13	501	**500. Md :** Cla. Et la dernière, PA. . **501. El. PA. :** *(*Au lieu de lire "pal") Pla.	Imprévu pour l'apprentissage	Md est surprise par la réponse d'un élève qui a lu

		502. Md : Ben ! Pardon PA. ? **503. El. VA. :** Pla. **504. Md :** Non. *(À VA.)* Arrête de parler tout fort, tu lèves le doigt, ça sert à quelque chose, j'aimerais que les copains travaillent aussi. D'accord ? Fais un effort, VA.. Alors PA., je n'ai pas entendu ce que tu as dit. **505. El. PA. :** Pla. **506. Md :** Ce n'est pas « pla » non. Lis les lettres, regarde bien. JUL., tu peux l'aider ? Ici. **507. El. JUL. :** Pla. **508. Md :** Non, pas « pla ». P - a - l, pal. **509. El. JUL. :** Pal ! **510. Md :** Pal, c'est bien. D'accord ? PA., tu as vu ? Pal.	de la lecture	« pla » au lieu de « pal ». Elle donne la bonne réponse.
14	620	**619. El. LUC. :** Tartine. **620. Md :** Une tartine. Et volcan, tu l'écris correctement, la deuxième syllabe, elle n'est pas écrite correctement. Comment ça s'écrit le « can » du volcan, la dernière syllabe, volcan ? Corrige. Tu as revu ça, tu ne l'as pas fait, c'est pas corrigé, c'est pas revu. LUC., là tu ne travailles pas. J'ai demandé de revoir, avant de passer au numéro 3. Il y a écrit « à revoir », tu le vois le petit mot en haut, ce n'est pas le même mot que tu as dans la marge ? Ce n'est pas le même mot ? **621. El. LUC. :** Non. **622. Md :** Si, c'est le même. C'est quoi ça ? Tu dois trouver deux mots qui commencent par… La première syllabe ? (Un bruit de fond s'est installé dans la classe).	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	LUC a fait une erreur sur son fichier. Md reproche à l'élève de ne pas avoir fait son travail correctement.
15	676	**675. Md :** Quel autre son LEO. ? PA. ? **676. El. PA. :** Pré. Pré. **677. Md :** Je n'ai pas entendu le son, je n'ai pas entendu. **678. El. PA. :** Pré. **679. Md :** Pré ? Pré, c'est quel son ? Ça commence par un des sons qu'on a travaillés, pré, le mot pré ? On a vu des mots en « ol », bol, colle. On a dit des mots en « il ». On a dit des mots en « or ». *(À LO.)* L'or, tu m'as dit, c'est un autre mot nouveau, or *(Elle écrit « or » dans la bonne colonne au tableau).* Ensuite, on a dit des mots… Il nous en manque encore.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md est surprise par une réponse d'élève inattendue. Elle lui demande de répéter et lui explique rapidement pourquoi il s'est trompé.
16	680 ; 703	**679. Md :** Un mot en « al » ? **680. El. VA. :** Alligator. **681. Md :** Non. **682. El. RE. :** Cheval. […] *AU RETOUR DE LA RECREATION :* **703. Md :** *(Avant de reprendre la classe, l'enseignante vérifie l'orthographe du mot « alligator » dans le dictionnaire).* Ah, et bien VA. avait raison, alligator, on peut compléter, VA. avait raison. Alors, où est-ce que c'est ? Hop, c'est pas là. Je vais l'écrire au fond, tu vas arriver à le voir ? *(Elle écrit « alligator » dans la bonne colonne au tableau).* **704. El. LE. :** Al/li/ga/tor. **705. El. JUL. :** C'est quoi un alligator ? **706. Md :** Un alligator, qu'est-ce que c'est ? **707. EE :** C'est un crocodile ! C'est comme un crocodile. **708. El. JU. :** Non, c'est un truc plus féroce qu'un crocodile. **709. El. VA. :** Oui mais ça ressemble à un crocodile. **710. Md :** Alors, chut ! Je pense qu'on peut le rajouter dans cette case *(elle montre le mot au tableau).* Il y a des	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Md est surprise par la réponse de VA., et réfute tout de suite sa proposition. Elle a un doute sur l'orthographe du mot « alligator » (comme elle nous l'a confié pendant la récréation). Après la récréation, Md vérifie donc la proposition de VA. en regardant dans le dictionnaire. Elle avoue s'être trompée, note la réponse au tableau et félicite VA.. Elle termine la séance en procédant à une dernière explication sur le découpage des mots en syllabes écrites.

		petits mots que je vérifierai avec le maître, d'accord ? Mais je pense qu'on peut le rajouter. Al/li/ga/tor quand on le dit à l'oral, on le dit plus vite donc on ne va pas faire al/li/ga/tor, al/li/ga/tor, on le dit mais on l'entend beaucoup moins que dans, par exemple, cheval, d'accord, où là on entend vraiment le « al », mais on peut l'écrire dans la case. C'est un peu comme colle, quand on dit col, quand on dit bol, on l'entend. Quand on dit col/le, on l'entend mais très légèrement, mais ça peut aller là aussi. On vérifiera mais je pense qu'on peut le garder notre tableau comme ça. Bien, très bien VA., et il y en avait d'autres à rajouter que tu gardes dans ta tête, hein, parce que tu les avais tout à l'heure mais on ne peut pas tout mettre pour l'instant.		

6.1.2. Imprévus pédagogiques

IMPRÉVUS PÉDAGOGIQUES (17)				
N°	**TdP**	**Imprévu**	**Composante**	**Indicateurs**
1	1	**Md :** Alors, attention, dans le mot vendredi, quel est le son qui peut être un petit peu difficile ? *(À un élève)* Dis-donc, sur la caméra ce sera joli… *(Silence).*	Relationnel	Md s'adresse à un élève qui se comporte mal (angle mort du caméscope).
2	30	**28. Md :** *(À MA., une élève en avance, en montrant le livre de français)* Alors, tu as fait celui-là déjà. Celui-là, tu l'as fait ? **29. El. MA. :** Oui. *[Inaudible].* **30. Md :** *(À la classe, en tapant dans ses mains)* Je n'ai pas dit qu'on discutait pour autant.	Relationnel	Md tape dans ses mains et réclame le silence dans la classe (bruit pendant que l'enseignante expliquait le travail à MA.).
3	54	**54. Md :** Merci EL., tu peux aller t'asseoir. *(À RE.)* VenDRE, tu as mangé le e. Alors tu peux effacer. *(Elle efface.)* (RE. et LUD. qui sont encore en train d' crire la *date)* Et les garçons, il va falloir se réveiller là tous les deux. Allez. *(À LUD.)* Tu sais comment on l'écrit 30 ?	Relationnel	Md s'étonne de voir que les deux élèves qui devaient écrire la date n'ont pas encore terminé. Elle les rappelle à l'ordre.
4	74	**73. El LUD. :** M - a … **74. Md :** M - a, plus gros, qu'on le voit bien, a, et après ? MaRs, r, et puis la dernière lettre qu'on entend, chut ! *(Elle tape dans ses mains.)* Hé ho ! JU. ! Je te préviens, la classe d'à côté elle n'est pas loin, je te l'ai déjà dit hier plusieurs fois. Ton livre… Regarde les copains, comment il est le livre ? Il est ouvert, on est prêt, on commence à relire son texte. *(À RE.)* Bon, c'est bien ça. Après, en quelle année on est, tu te souviens en quelle année on est ?	Relationnel	Md ne termine pas sa phrase. Elle tape dans ses mains et reprend un élève qui fait du bruit et qui perturbe le reste de la classe.
5	120	**120. Md :** C'est bien. DY., la troisième phrase. *(À LOU.)* Non, tu n'y es pas là. Concentre-toi bien. N'oublie pas le son que l'on travaille dans cette leçon, tu te rappelles, c'est le [r], [r]. Vas-y, dis-le tout seul plusieurs fois, tu dois sentir que ça bouge ici : [r]. Tu sens que ça vibre ? **121. El. LOU. :** [r] **122. Md :** D'accord ? Allez, à toi ! *(À DY.)* Alors vas-y, je t'écoute. *(À la classe)* Chut ! ALE., MAE., on a le travail !	Vie et conduite de classe (Imprévu lié à la « gestion-élèves »)	LOU., un élève en difficulté qui a un travail spécifique, a du mal à faire son exercice. Md s'occupe d'un groupe d'élèves en difficulté de lecture. Pendant ce temps, plusieurs

		Allez ! La phrase ce n'est pas pour tout de suite, je relis avec les copains d'abord. *(À DY.)* Où tu es là ? Alors, le début. **123. El. DY. :** Le rat vert…		élèves dans la classe se dissipent. Md les rappelle à l'ordre.
6	134	**134. Md :** D'accord, allez on y va. Euh… NO., tu me lis cette phrase, voilà celle-là. ED., ce n'est pas la peine que tu lèves ton doigt, tu réfléchis, tu continues ta lecture.	Vie et conduite de classe (imprévu lié à la « gestion-élèves »)	Un élève lève le doigt. Md s'en aperçoit mais elle ne l'autorise pas à parler.
7	142	**140. Md :** Est-ce que tout le monde a eu le temps de relire son texte ? **141. EE :** Oui **142. Md :** Non ? **143. El. OR. :** Oui **144. Md :** OR., si c'est non, on dit non. **145. El. OR. :** J'ai pas terminé la dernière phrase. **146. Md :** Ben on dit « non, moi je n'ai pas terminé », comme ça moi je vous laisse une minute pour finir. D'accord ? Allez, les autres, on commence à lire les syllabes en haut de la page 85, et les petits mots.	Vie et conduite de classe (imprévu lié à la gestion du temps).	Une élève n'a pas eu le temps de finir son travail. Md semble surprise, mais elle lui laisse le temps de finir son travail.
8	262	**262. Md :** Alors, quel est le mot, on va quand même la garder, quel est le mot qui contient un son que l'on a déjà travaillé dans ta phrase ? Chut, tout le monde écrit ! *(ED. l che son ardoise. L'enseignante, qui se déplace dans la classe, le voit faire et s'arr te. Ses yeux refl tent l' tonnement.). (À ED.)* Dis-donc ! Qu'est-ce que je vois là ? Pour effacer l'ardoise, tu la lèches ? Tu sais avec quoi c'est fait un crayon ? Le feutre que tu utilises pour ton ardoise ? On ne mange surtout pas ça ! C'est très dangereux. *(Silence). (À la classe)* Alors, le petit mot ? Je vois tout le monde au balcon.	Relationnel	Md est surprise de voir un élève lécher son ardoise pour l'effacer. Elle lui alors la dangerosité de son acte.
9	345	**344. Md :** Ordinateur. Tout le monde écrit ordinateur. « Or », ça c'est facile. Or/di/na/teur, on entend tout ce qu'il faut écrire, tout. **345. El. MA. :** Je recopie les mots ? **346. Md :** ***(À MA.)*** Oui, j'attends que tu me l'écrives. *(Elle regarde le cahier de MA.).* Là déjà, tu n'as pas bien écrit *[Inaudible]*. Quand le sujet est au singulier… Quel est le sujet au singulier de plonge ? Regarde… Est-ce que le le… Non ! Ça c'est le verbe. On est d'accord, le verbe change, e - n - t. Le sujet de plonge c'est quoi dans la phrase ? **347. El. MA. :** Le nageur. **348. Md :** C'est le sujet. Le nageur. Le nageur, donc là c'est le sujet. *[Inaudible]*. Allez, tu continues. *[Inaudible]*. *(À la classe)* Alors, ordinateur ?	Vie et conduite de classe (Imprévu lié à la « gestion-élèves »)	MA. pose une question à Md pendant qu'elle fait son cours aux autres élèves de la classe. C'est ici un imprévu pédagogique auquel l'enseignante répond de façon didactique. Md répond à MA., regarde son cahier et constate qu'il y a des erreurs. Md fait alors trouver les erreurs à MA. et l'amène à trouver la réponse.
10	464	**463. El. VA. :** À revoir. **464. Md:** Mais alors si tu le lis sans le lever le doigt, ça ne sert à rien que tu lèves le doigt. Qui c'est qui peut essayer de le lire là ? JE. ? **465. El. JE. :** À revoir.	Relationnel	Un élève prend la parole sans que l'enseignante ne l'ait autorisé. Elle le rappelle à l'ordre.
11	504	**503. El. VA. :** Pla. **504. Md :** Non *(À VA.)* Arrête de parler tout fort, tu lèves le doigt, ça sert à quelque chose, j'aimerais que les copains travaillent aussi. D'accord ? Fais un effort, VA.. Alors PA., je n'ai pas entendu ce que tu as dit. **505. El. PA. :** Pla.	Relationnel	Un élève parle et fait du bruit dans la classe depuis un certain temps, l'enseignante le reprend.
12	574	**573. El. LOU. :** Une chaussette. **574. Md :** Chaus/set/te. *(À VA.)* Tu t'assois correctement	Relationnel	Alors que l'enseignante travaille avec LOU., elle

		sur ta chaise, tu t'avances, tu mets ton fichier bien en face du tableau, bien droit, voilà, et tu te mets à travailler. ***(À ME. et OR.)*** Qu'est-ce que vous faites toutes les deux ? **575. El. ME. :** Elle ne comprend pas le numéro 4. **576. Md :** ***(À OR.)*** Tu ne comprends pas le numéro 4 ? *(À ME.)* Tu lui expliques la consigne ? **577. El. ME. :** Oui. **578. Md :** D'accord, tu lui expliques la consigne, très bien. Tu ne le lui fais pas, tu montres l'exemple. *(À OR.)* Et si tu n'arrives pas à comprendre, tu viendras me voir, d'accord ? *(À ME.)* C'est bien ME.. *(À LOU.)* Alors ? **579. El. LOU. :** Une chaussette.		rappelle à l'ordre VA., qui ne travaille pas. Deux élèves discutent aussi dans la classe. L'une des deux élèves explique qu'elle explique la consigne à l'autre, et Md les laisse poursuivre.
13	585	**584. Md :** Une ten/te. **585. El. SO.** *(qui se lève)* **:** Maîtresse ! **586. Md :** J'ai demandé de faire le 3, de revoir le 1 et le 2, de faire le 3, le 4, et quand on a fini, d'essayer de comprendre le 5. Tu en es là ? **587. El. SO. :** Non. **588. Md :** Alors ? **589. El. SO. :** Oui mais le 4 je ne le comprends pas. **590. Md :** Le 4 tu n'arrives pas à le comprendre. OR., tu l'as compris le 4 maintenant ? **591. El. OR. :** Oui. **592. Md :** ME., tu veux bien aller l'expliquer à SO. s'il-te-plaît ? Merci. *(À LOU.)* Alors, une « ten/te », est-ce qu'on entend le son [r] ?	Relationnel	Une élève se lève sans demander l'autorisation. Md la rappelle à l'ordre et demande à une autre élève d'aller lui expliquer la consigne.
14	620 ; 624	**623. El. LUC. :** « Tar ». **624. Md :** Bon, celui-là c'est quoi ? *(À la classe)* Euh, on a terminé ? *(Le silence revient).* **625. El. JU. :** Pas encore. **626. Md :** Bon.	Relationnel	La plupart des élèves de la classe ont terminé leur travail et commencent à faire du bruit. Md réclame alors le silence.
15	634 ; 635 ; 636	**632. Md :** Bien, les enfants, est-ce que tout le monde en est dans le 4 ? **633. EE :** Oui. **634. El. ED. :** Moi j'en suis au 5. **635. El. JU. :** Au 5 ! **636. Md :** Non, ça, ça ne m'intéresse pas, j'ai demandé qui est-ce qui en est au moins au 4 ? Tout le monde doit en être au 4. Quels sont ceux qui ne sont pas au 4 ? On lève le doigt. *(DY. lève le doigt).* Ça c'est normal. Très bien. LUC., tu te dépêches un tout petit peu. Qui c'est qui n'en est pas encore dans le 4 ? EL., tu te dépêches, pour être au 4. **637. El. EL. :** Oui mais je suis dans le 5 ! **638. Md :** J'ai demandé qui est-ce qui n'en était pas dans le 4 mais qui en est avant le 4. Toi tu n'es pas dans ce cas, donc tu ne lèves pas le doigt. LEO., tu en es où ? **639. El. LEO. :** Au 5. **640. Md :** Bon. Qui n'a pas commencé le numéro 4 ? Pas commencé le numéro 4, ça veut dire qu'ils ne sont pas au 5, ils n'ont pas fait le numéro 4, ils ont fait le 1, 2 et 3. *(À QU., NO. et DY.)* Tous les deux, tous les trois ?	Relationnel	Les élèves n'ont pas bien compris la question de l'enseignante, qui reformule alors ses propos.
16	644	**644. Md :** Bon, essaie d'avancer un petit peu. *(À LOU.) [Inaudible].* (MA. se lève et va voir l'enseignante, qui lui *corrige son fichier). (À LOU.)* Dis/pa/ru. Et là, où il est le « ra » de Ratus ? Ah. (L'enseignante tape dans ses mains et se lève, elle est devant l'ensemble des *élèves). (À la classe)* Les enfants, chut… Vous terminez d'écrire ce que vous avez commencé, juste le petit mot, la petite phrase.	Relationnel	Un bruit de fond s'est installé dans la classe. L'enseignante tape dans ses mains et réclame alors le silence.

		On va juste revoir ensemble. Qu'est-ce qu'on a appris grâce à ce texte aujourd'hui ? Je veux que vous leviez le doigt en me donnant un mot de chacun des sons qu'on a appris. Un mot de chacun des sons.		
17	695	**692. El. AN. :** Canard. **693. Md :** Canard. *(Elle écrit « canard » dans la bonne colonne au tableau).* **694. El. VA. :** Ri **695. El. ED. :** Coin coin **696. Md :** Canari, non. Ca/na/ri. Canard, on a bien le « ar ». Et le dernier ? En « er » ? Les petits canards ça suffit.	Relationnel	Md reprend un élève qui perturbe la classe.

6.1.3. Imprévus contextuels

IMPRÉVUS CONTEXTUELS (2)				
N°	**TdP**	**Imprévu**	**Composante**	**Indicateurs**
1	179	**178. Md :** Allez NO., tu es prêt ? **179. El. NO. :** Mon ardoise est sale. **180. Md :** Ah tu vas la laver. Ah ben c'est bon, ce côté il est propre, très bien. Tu as l'effaceur, tu as le crayon, on est parti là NO.. *(À la classe)* Vous êtes prêts ? **181. EE :** Oui	Imprévu lié au cadre des activités	Un élève indique qu'il ne peut pas écrire sur son ardoise parce qu'elle est trop sale. L'incident est vite réglé.
2	321	**321. Md :** Le g, alors écris le début, « GAR », « GAR »… *(On frappe à la porte)* Oui ? *(À MAT.)* Non, regarde bien, on a dit que c'était le « g » de gâteau. (Une élève d'une autre classe entre dans la salle). (à l'élève qui frappait à la porte) Bonjour ! **322. El. LO. :** On est 23 à manger à la cantine. **323. Md :** C'est bien. (à l'observatrice) Je t'inscris ou pas, non ? D'accord. Voilà. (L'enseignante donne le cahier pour la cantine à cette élève, et celle-ci repart).	Imprévu lié à l'organisation	Un élève a frappé à la porte pour demander le cahier de cantine. L'enseignante interrompt rapidement son cours pour s'en occuper puis elle reprend.

6.2. Classement des imprévus repérés dans la séance menée par l'enseignant expérimenté

6.2.1. Imprévus didactiques

IMPRÉVUS DIDACTIQUES (20)				
N°	TdP	Imprévu	Composante	Indicateurs
1	81	**81. Me :** Oui. ***(Il écrit « gâteau » au tableau).*** Alors il y a même un… On le verra plus tard. T - e - a - u, d'accord. C'est le [o] qui s'écrit « eau », d'accord, le son [o]. **82. El. MA. :** Il y a un chapeau sur le a. **83. Me :** Il y a un chapeau sur le a, ça s'appelle un accent circonflexe, d'accord. D'accord, je suis d'accord. ALI., qui n'était pas là hier, me dit « gâteau », ça s'écrit comme ça parce qu'on l'a vu souvent ce mot, vous êtes d'accord ? **84. EE :** Oui.	Imprévu pour l'enseignement de la lecture	En écrivant le mot au tableau, Me évoque une difficulté dans l'écriture du mot, qui n'est pas en lien avec la séance en cours. Il ne termine pas sa phrase et décide de reporter ce problème à plus tard. L'élève MA. répond tout de même correctement. Me confirme alors sa réponse.
2	88 ; 90 ; 92 ; 96 ; 100 ; 102	**85. Me :** Mais alors, est-ce qu'il y a un u là ? *(il montre la syllabe « gâ » de « gâteau » au tableau).* **86. EE :** Non. **87. Me :** Non. Pourquoi ? Essayez de vous souvenir. Euh, MAR. **88. El. MAR. :** Il y a un x. **89. Me :** Non, on parle du son [g] là. Oui, PA. ? **90. El. PA. :** C'est parce que, avant, on ne savait pas qu'il y avait un u. **91. Me :** Donc maintenant je devrais l'écrire g - u - a ? **92. El. PA. :** Oui. **93. Me :** Non, ben non puisque gâteau, c'est le mot gâteau. Alors je réponds quand même à la question de MAR.. Il y a un x ici, c'est s'il y a plusieurs gâteaux, d'accord ? **94. El. CH. :** C'est comme dans cailloux ! **95. Me :** Oui, dès qu'il y a e - a - u, ou o - u…, on a vu que souvent c'était un x, quand il y en a plusieurs. Oui ? **96. El. CH. :** Tu peux mettre le u parce qu'on ne l'entend pas. **97. Me :** On n'entend pas quoi ? **98. El. CH. :** Le u. **99. Me :** Le u. Oui, mais là il n'y est pas. Est-ce que vous vous souvenez, pour une autre lettre, je vous avais appris une petite formule. PA. ? **100. El. PA. :** Avec l'accent circonflexe, peut-être que ça remplace le u. **101. Me :** Ah peut-être, c'est vrai. Allez on va chercher un autre mot. Un autre mot qui pourrait commencer par « ga ». **102. El. JUL. :** Gâteau. **103. EE :** Mais non, on l'a déjà ! **104. Me :** On l'a déjà, on vient de l'écrire.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Les remarques d'élèves aux TdP 88, 90, 92, 96, 100 et 102 reflètent des incidents cognitifs pour les élèves, qui font imprévu pour l'enseignant. En 88, MAR. donne une réponse erronée, que l'enseignant réfute tout de suite en recentrant sur le son du jour. Ensuite, en 90 puis en 92, PA. se trompe aussi et Me invalide sa réponse en donnant une brève explication. Puis il revient sur la réponse de MAR.. En 96, CH. fait aussi une erreur, à laquelle l'enseignant répond en donnant la réponse et en reposant une question aux élèves. En 100, PA. propose également une réponse, que l'enseignant prend en compte avant de passer à autre chose. Enfin, en 102, JUL. répète le mot « gâteau » alors que Me souhaite passer à un autre mot. Les autres élèves rappellent alors que le mot vient d'être étudié, ce qui

				est confirmé par l'enseignant.
3	107 ; 144	**105. ED. :** Garçon. **106. Me :** Garçon. **107. El. VA. :** Caïman. **108. El. QU. :** Gaga. **109. Me :** Oui bon… **110. El. LO. :** Ça c'est pour les bébés, on n'est pas des bébés nous ! **111. Me :** Bon alors, donc, garçon. Qui va me… Alors garçon c'est un petit peu compliqué parce qu'on ne l'a pas encore vu, il y a un c qui est un petit peu spécial. **112. EE :** Oui, c'est une cédille ! **113. Me :** Avec une cédille. Alors, RE., dis-moi comment tu vas écrire garçon. Allez je t'écoute.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	VA. donne une réponse erronée que l'enseignant ne prend pas en compte. QU. donne aussi une réponse. Me la valide mais ne la retient pas. Il passe tout de suite à autre chose en revenant sur un autre mot et en interrogeant un autre élève. Il ignore la remarque de LO en 110.
4	146 ; 150 ; 161	**135. Me :** Qui sait écrire garage, ou veut essayer d'écrire garage ? Euh… OR. ? **136. El. OR. :** G. **137. Me :** Oui *(il note au tableau au fur et à mesure).* **138. El. OR. :** A. **139. Me :** Oui. **140. El. OR. :** R. **141. Me :** Oui. **142. El. OR. :** Euh… **143. Me :** Garage. **144. El. OR. :** R - a. **145. Me :** R - a. ED. ? **146. El. ED. :** Garderie. **147. Me :** Alors, déjà, on est sur garage. Il faut écrire garage. Là j'ai écrit gara… **148. El. JUL. :** « Ge » ! **149. Me :** Alors, justement ! **150. El. JUL. :** J et e. **151. Me :** J et e, vous êtes d'accord ? **152. EE :** Non ! G et e ! **153. Me :** G et e ? **154. EE :** Oui ! **155. El. MA. :** Il manque quelque chose ! **156. Me :** Et regardez, là… **157. El. MA. :** Il manque quelque chose avec garage. **158. Me :** Effectivement, c'est un g ! **159. El. MA. :** Il manque quelque chose avec garage ! **160. Me :** Qu'est-ce qu'il manque ? **161. El. MA. :** Il faut un s. **162. Me :** Ah bon, pourquoi ? Si c'est un garage, il faut un s ? Là j'ai mis UN garage. Allez regardez, de toute façon l'important c'est de regarder ici la lettre g.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	ED. donne une réponse alors que l'étude du mot antérieur n'est pas terminée. MA. répète qu'il manque quelque chose à plusieurs reprises. Me ne prend en compte sa remarque qu'au bout de la troisième fois. MA. se trompe, Me lui explique pourquoi et recentre sur le son travaillé.
5	174	**173. Me** *(en écrivant au tableau)* **:** Alors ici je mets les petites oreilles, ça fait le son [g] *(en montrant le son [g] écrit en phonétique)*. Ce n'est pas une lettre ça, c'est un son. Ça, ça fait le son [g]. Et g plus e, ça va faire le son « ge ». **174. El. CH. :** Pourquoi tu ne mets pas « égal » ? **175. Me :** Ce n'est pas la lettre « j », attention hein, c'est un son, vous voyez j'ai mis les petites oreilles. **176. El. MA. :** Oui pourquoi tu ne mets pas un « égal » ? **177. Me :** Parce que ce n'est pas une opération. On met juste que c'est g plus… Mais ce n'est pas une opération, c'est une flèche. C'est le g avec le e. D'accord ?	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Les élèves ne comprennent pas la notation utilisée par l'enseignant pour écrire le son. Ils posent une question à deux reprises à l'enseignant, qui répond en expliquant ce qu'il a écrit au tableau.
6	178 ;	**177. Me :** Alors « garage », on va pouvoir le mettre dans	Imprévu pour	Les élèves ne donnent pas

	180	les deux colonnes. *(Il éternue).* Pardon. « Garage », on va pouvoir le mettre dans les deux colonnes, parce qu'il a à la fois une lettre g, avec a qui fait le son… **178. EE :** « Ga » ! **179. Me :** Qui fait le son… La lettre g seulement. **180. EE :** « Ga » ! **181. Me :** Non. **1821. EE :** [g] ! [g] ! [g]. **183. Me :** [g].	l'apprentissage de la lecture	la réponse attendue par l'enseignant. Celui-ci repose la question, puis invalide la réponse des élèves qui ont redit la même chose (incident cognitif en 180). Les élèves donnent alors la bonne réponse, que l'enseignant répète.
7	186 ; 194	**185. Me :** Cage. Alors… **186. El. CH. :** Jongleur ! **187. Me :** Ah non… Jongleur… D'abord, est-ce que c'est « ge », est-ce que c'est « jegleur » ? **188. EE :** Non ! **189. Me :** Avec le son « ge » ! Alors, cage, déjà, pas tous à la fois. PA. va nous dire comment il peut écrire cage. Je t'écoute. PA., comment on va écrire cage ? **190. El. PA. :** C - a… **191. Me :** C - a, et après ? *(Il écrit au tableau au fur et à mesure).* **192. El. PA. :** G - e. **193. Me :** G et e, très bien. **194. El. PA. :** S. **195. Me :** Alors est-ce que ce sont des cages ou une cage ? À chaque fois on va prendre un ou une, d'accord ? Donc une cage, pas de s. Oui ?	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	L'enseignant est en train de parler. Il s'interrompt car CH. donne une réponse (TdP 186). Me prend en compte cette réponse en l'invalidant puis en posant des questions aux élèves pour qu'ils comprennent pourquoi la réponse est incorrecte. Au TdP 193, PA. indique qu'il faut mettre un « s » à la fin du mot. L'enseignant prend sa remarque en compte mais explique que l'on n'étudie pas le pluriel ici : il recentre sur le son du jour.
8	235	**234. Me :** Le son « gi ». Isa., oui, un mot avec « gi »? **235. El. ISA. :** Julie. **236. Me :** Pardon ? **237. El. ISA. :** Julie. **238. Me :** Ah non, ça c'est « u ». Et alors justement, « Julie » ça s'écrit avec quelle lettre ? Puisqu'on en a une de Julie dans la classe.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Une élève donne une réponse erronée. L'enseignant donne une explication en contextualisant.
9	245	**244. Me :** Qui me donne… Oui ALE., comment tu vas écrire « girafe » ? **245. El. ALE. :** Non mais je l'aurais écrit avec un j. **246. Me :** Ah non, c'est avec un g.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	ALE. donne une réponse erronée (il veut utiliser la lettre j alors que la classe travaille sur la lettre g). Me réfute sa remarque et donne la bonne réponse.
10	279	**279. El. LUC. :** Moi il y a quelque chose que je veux montrer qui a un rapport avec l'Egypte. **280. Me :** Avec l'Egypte, nous le verrons cet après-midi, d'accord ? Très bien. **281. El. ED. :** Moi j'avais un livre mais maman elle l'a repris à la maison. **282. Me :** Ah, mince, bon ce n'est pas grave. Alors donc on va mettre un « e » majuscule, et ensuite ?	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	LUC. fait une digression. L'enseignant répond à l'élève que sa remarque sera prise en compte plus tard.
11	333	**333. El. MAR. :** Bégonia. **334. Me :** Attends, on a fini d'écrire gorille là ? Bon. Alors ne dis pas n'importe quoi. Tu le diras tout à l'heure bégonia d'accord ? Là on est en train d'écrire gorille.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	MAR. propose « bégonia » alors que la classe étudie un autre mot. Me recentre sur le mot en cours et reprendra cette réponse plus tard.
12	397	**393. Me :** Allez un autre mot en « go » ? Non ? Oui ? **394. El. VA. :** Non.	Imprévu pour l'apprentissage	ED. donne une réponse qui surprend l'enseignant, car

		395. Me *(qui se penche vers ED.)* : Oui, ED. ? **396. El. ALE.** : ED. ! **397. El. ED.** : L'eau. **398. Me** *(qui se redresse rapidement)* : L'eau ? Tu entends « go » dans eau ? **399. El. ED.** : Euh non. **400. Me** : Ah non. Bien alors.	de la lecture	celui-ci se redresse soudainement et insiste sur le son « go » au TdP 398. Me repose une question à l'élève.
13	415 ; 417	**415. El. MA.** : Et je voulais dire alcool ! **416. Me** : Ça ne fait rien. Des mots il y en a plein d'autres, on ne va pas tous les écrire. Là nous écrivons des exemples. Des exemples, qu'est-ce que c'est ? **417. El. ED.** : École. **418. Me** : École, vous entendez égole ? **419. EE** : Non. **420. Me** : Non, ça ne va pas ça. **421. El. MA.** : Mais c'était alcool… **422. Me** : Alcool, ça n'a rien à voir avec le « go » hein. Algool ? **423. El. MA.** : Non. **424. Me** : Tu vois ? Réfléchis. Alors, chut.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Me ne retient pas la réponse de MA. (« alcool »), à qui il explique que beaucoup d'autres mots pourraient être utilisés. Au TdP 418, Me reprend la réponse d'ED., qui a confondu les sons [g] et [k], en posant une question à toute la classe. MA. insiste sur le mot « alcool ». L'enseignant invalide sa réponse en lui reposant une question, avant de lui demander de se concentrer.
14	428	**428. El. ED.** : Calcul. **429. Me** : Ah. Cal/cul. Est-ce que ça fait le son [g] ? Est-ce que ça fait calgul ? **430. El. ED.** : Non. **431. Me** : Non.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	L'enseignant est surpris par la réponse d'ED. (429 : « *Ah.* »). Il traite l'imprévu en posant une question à l'élève pour lui faire comprendre son erreur.
15	440	**440. El. MAR.** : Gugusse. **441. Me** : Un gugusse, oui, c'est un mot un peu… Bien, vous savez pourquoi, c'est… C'est un mot familier un gugusse, c'est un petit peu, c'est un drôle de personnage. […] Je disais donc qu'un gugusse c'est un mot un peu familier pour dire un drôle de personnage. Mais ça vient du nom d'un nom d'un clown, un clown que l'on retrouve toujours au cirque. Vous avez deux types de clowns, vous avez le Pierrot, qui est toujours en blanc, avec un chapeau pointu… **442. El. MA.** : Oui il est triste. **443. Me** : Pas toujours triste mais qui est blanc avec de grands boutons noirs. Et il y a un autre clown qui a une grande perruque avec des cheveux en couleur et puis un gros nez rouge, et il a une grande bouche qui rit. Et on dit que c'est un… **444. EE** : Gugusse. **445. Me** : Non alors ça vient de là, c'est… On… C'est son prénom. Alors il y a Pierrot et il y a Auguste. Et ça vient de là Gugusse.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	L'enseignant valide la réponse de MAR. au TdP 441 mais il ne termine pas sa phrase. Il utilise finalement la réponse de MAR. pour apporter une connaissance culturelle aux élèves et pour leur faire trouver un autre mot.
16	466	**465. Me** : Auguste, ben on l'a écrit. Oui ? **466. El. MA.** : Gogagugu. **467. Me** : Ça veut dire quelque chose ? **468. El. MA.** : Non mais c'est pour… **469. Me** : Oui, alors par contre oui, MA., ce qu'elle veut dire là, c'est qu'on a appris pour se souvenir, d'un petit moyen mnémo-technique, c'est-à-dire une petite technique pour qu'on le retienne dans la mémoire… Oui ? **470. EE** : Ceci est un coca cucu.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	L'enseignant pose une question à MA. pour comprendre sa réponse (donnée en 466). Il comprend que l'élève fait référence à une phrase déjà apprise pour retenir les sons de la lettre c. Il utilise alors

		471. Me : Voilà. Ceci est un coca cucu, on peut dire gegi est un goga gugu. **472. EE :** Gegi est un goga gugu.		la remarque de MA. pour donner un moyen mémo-technique aux élèves pour retenir les sons de la lettre g.
17	588	**588. El. EL. :** Novembre. **589. Me** *(en se retournant)* **:** Qui a dit novembre ? **590. El. AN. :** EL.. **591. Me :** Pourquoi EL. ? Le 3 avril… **592. El. CH. :** 2012. **593. Me :** Parce que tu es née un 3 novembre c'est ça ?	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	L'enseignant, qui constate qu'un élève s'est trompé dans le mois de la date du jour, arrête d'écrire la date et s'enquiert de l'auteur de la réponse erronée (EL.) pour en comprendre la raison (TdP 589). Il pose une question à EL. pour comprendre son erreur.
18	670	**669. Me :** Ah je ne sais pas, MAR.. MAR. me dit « de toute façon ça s'écrit pareil », donc nous verrons bien. Ensuite, « gui ». **670. El. MA. :** « Gui » ? Mais on l'a déjà fait ? **671. Me :** On l'a déjà fait « gui » ? Pardon. *(Il regarde le cahier de MAR..)* Non, on ne l'a pas fait « gui ». **672. El. VA. :** Si on l'a fait. **673. EE :** Si ! **674. El. VA. :** Au deuxième. **675. Me** *(qui comprend que MAR. a fait une erreur en écrivant « gi » pour « gui »)* **:** Ah, mince alors, « gi », pardon, c'est parce que je me suis fié à MAR., et je croyais du coup m'être trompé donc non c'est bon alors, c'est bien MAE.. Parce qu'elle a fait une erreur. Donc « gi », pardon. **(…)** **723. Me :** (…) J'avais dit « gui », elle avait écrit « gi », donc du coup je vous ai redicté « gui » parce que je pensais que je m'étais trompé mais en fait je ne m'étais pas trompé, j'avais bien dit « gui », bon. Et en plus, MAR. elle l'écrit et elle me dit « Oh mais on l'a déjà écrit ! « Gi », « gui », c'est pareil ! ». Donc est-ce que… Quelle expérience on peut retirer de la remarque de MAR. ? Si on a g - i et g - i, est-ce qu'on peut avoir « gui » et « gi » ?	Imprévu pour l'enseignement de la lecture	L'enseignant, se réfère au cahier de MAR., mais celle-ci a fait a fait une erreur. Me dicte alors un mot qu'il a déjà donné. Les élèves le reprennent et Me explique son erreur aux élèves.
19	697	**694. El. NO. :** On fait un petit v ? **695. Me :** Alors si c'est juste, on fait un petit v pour valider. **696. El. MA. :** Ou un trait. **697. Me :** *(En se penchant vers NO. qui valide sa réponse* avant que la correction n'ait été faite) Mais attends, euh, NO., tu fais déjà ton petit v ? **698. El. MA. :** Ou un trait. **699. Me :** Non, un petit v. Un petit v c'est bon. Allez, « ga », elle l'a écrit ? **700. EE :** Oui. **701. Me :** G - a, c'est bon tu peux descendre. Attention à ne pas tomber en descendant. G - a, vous êtes d'accord ? **702. EE :** Oui. **703. Me :** Je suis d'accord, je valide.	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	Au TdP 695, Me se penche vers NO. et constate que celui-ci valide sa réponse avant que celle-ci n'ait été corrigée. Il pose une question à NO. pour lui faire comprendre qu'il ne fait pas ce qui est demandé.
20	962	**961. Me :** (…) MA., elle, elle va prendre son livre d'étude de la langue et ici, elle va me faire le numéro 1. C'est… Non. Tu lis le texte et tu relèves les mots où tu entends le son [g]. Sur ce texte. **962. El. MA. :** Je les écris ?	Imprévu pour l'apprentissage de la lecture	MA. ne comprend pas la consigne, ce qui surprend l'enseignant qui ne termine pas sa phrase. Me fait relire la consigne à MA. et lui

		963. Me : Est-ce qu'il y a… Lis-moi la consigne. **964. El. MA. :** Lis ce texte. **965. Me :** Est-ce qu'il est dit « écris » ? Lis ce texte, et ensuite ? **966. El. MA. :** Relève les mots où tu entends le son [g]. Et après il faut écrire. **967. Me :** Que les mots. Que les mots là de l'exercice.		pose des questions pour vérifier sa compréhension.

6.2.2. Imprévus pédagogiques

IMPRÉVUS PÉDAGOGIQUES (15)				
N°	**TdP**	**Imprévu**	**Composante**	**Indicateurs**
1	198	**197. Me :** Sage, oui, très bien ED. Alors comment tu vas l'écrire, « sage » ? **198. EE :** ED. !!! (l'enseignant s'est trompé de prénom). **199. Me :** ED., pardon. **200. El. MA. :** Il le fait exprès ! Des fois il le fait exprès ! **201. Me :** Oui c'est vrai, mais là non. Alors vas-y.	Vie et conduite de classe (imprévu lié à la « gestion-élèves »)	Les élèves s'exclament pour corriger l'enseignant qui s'est trompé de prénom. L'enseignant s'excuse et poursuit son cours.
2	209	**205. Me :** Et oui parce que c'est a, vous vous souvenez, ceci… **206. EE** *(qui se mettent à crier)* **:** Est un coca cucu ! **207. Me :** Voilà. **208. El. MA. :** Est un coca cucu ! **209. Me :** Oui c'est bon MA., on a entendu. Alors donc, chut… On revient… Bon j'attends le silence. On va attendre le silence, on va attendre le silence. *(Le silence revient).* **210. El. ED. :** S.	Relationnel	Les élèves se mettent à faire du bruit (TdP 206). Me attend le silence avant de poursuivre.
3	215	**212. El. ED. :** A, c. **213. Me :** Sac ? Qu'est-ce qu'on était en train de chercher ED. ? **214. El. ED. :** Sage. G ! Un g et un e. (L'enseignant écrit *le mot au tableau).* **215. Me :** Et oui vous voyez, après vous bavardez, vous partez dans toutes les directions, et on ne sait plus où on en est.	Relationnel	ED. se trompe en dictant le mot au tableau (TdP 212). Me en profite pour rappeler les élèves à l'ordre.
4	256	**253. Me :** G. On ne t'entend pas. (L'enseignant écrit au *tableau au fur et à mesure).* **254. El. LO. :** I. **255. Me :** I. **256. El. LO. :** « Ra », r - a. (D'autres élèves se mettent à *épeler le mot).* **257. Me :** Attendez, il y a beaucoup de loups dans la classe là. Oui ?	Relationnel	Plusieurs élèves se mettent à parler (TdP 256), et Me les rappelle à l'ordre.
5	318	**318. Me :** Gorille, VA. Gorille. VA. nous propose « gorille ». (Un bruit de fond s'est installé dans la classe). Allez vas-y dis-nous. Attends on va attendre que MAT. t'écoute, on va bien attendre le silence, parce que s'il se trompe, moi j'écris, tant pis. Alors j'ai besoin d'élèves qui contrôlent, d'accord ?	Relationnel	MAT. fait du bruit alors que VA. est en train de donner une réponse. Me réclame le silence.

6	353	**353. Me :** N. Chut, tu écoutes JU.. **354. El. MAR. :** I. *(JU. parle avec ED.)* **355. Me :** I. Chut, JU. ! **356. E. MAR. :** A. **357. Me :** A. *(À JU.)* Je sais bien que tu parles d'un mot avec ED., mais attendez, déjà on fait… Bégonia.	Relationnel	JU. fait du bruit, et Me lui demande de se taire à plusieurs reprises.
7	406	**402. Me :** Ah oui, les *Légo*. Et alors comment tu vas l'écrire *Légo* ? (Un bruit de fond s'installe dans la classe). **403. El. JE. :** L. **404. Me :** Alors on met un l majuscule parce que c'est une marque. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).* **405. El. JE. :** E. **406. Me :** Euh je n'entends pas trop JE. ! Oui ? Oui RE. ? **407. El. RE. :** Un g et un o.	Relationnel	JE répond à l'enseignant mais celui-ci ne l'entend pas : il réclame alors le silence.
8	490	**489. El. MA. :** Guenon ! (Un bruit de fond s'installe dans *la classe).* **490. Me :** Oui, c'est la guenon, voilà, c'est la guenon. Alors la guenon, je vais l'écrire avec un g, donc qu'est-ce que je vais rajouter ? J'attends le silence. J'attends le silence. C'est bon, on va arrêter tout, on attend le silence, tant pis. Je regrette, nous perdons du temps. La guenon, je repose la question écoutez bien, et c'est SO. qui va répondre, parce qu'on n'a pas beaucoup entendu SO. ce matin. La guenon si j'écris un g plus un e, j'aurai le son…	Relationnel	Face au bruit qui s'est installé dans la classe, Me interrompt son cours pour attendre le silence.
9	524	**520. Me :**. Vas-y, nous t'écoutons. *(Un bruit de fond* s'installe dans la classe). **521. El. LIS. :** G. **522. Me :** G. *(Il écrit au fur et à mesure au tableau).* **523. El. LIS. :** U. **524. Me :** Je n'entends pas LIS. Je suis désolé. **525. El. ALI. :** Nous non plus on n'entend pas. **526. Me :** Mais alors peut-être si vous voulez l'entendre, qu'est-ce qu'on peut faire ? **527. EE :** Du silence. **528. Me :** Et surtout on peut… **529. El. JUL. :** Écouter. **530. Me :** Écouter, merci. Alors on écoute. On écoute LIS. Vous êtes d'accord ? **531. EE :** Oui. **532. Me :** Alors vas-y LIS., on t'écoute.	Relationnel	Me n'entend pas une élève à cause du bruit qui s'est installé dans la classe. Il fait comprendre aux élèves qu'ils font trop de bruit en leur posant des questions.
10	579	**579. Me :** Oui voilà, vous prenez une nouvelle page. (L'enseignant revient devant le tableau et recentre l'attention face au bruit de fond qui s'est installé dans la *classe).* Bien on va attendre le silence et lorsque les élèves seront comme des grands élèves de CP, avec leur cahier devant eux, correctement assis, avec leurs mains bien sur la table, une qui va tenir le cahier, l'autre qui va écrire. Correctement assis sur sa chaise, j'ai dit JU., face à son cahier. La chaise bien droite, pas de travers, c'est important pour bien écrire, sinon tu ne peux pas y arriver. Voilà. Qu'est-ce que l'on fait sur le cahier ?	Relationnel.	Face au bruit qui s'est installé dans la classe, Me interrompt son cours pour attendre le silence.
11	583	**583. El. MA. :** Je peux l'écrire la date Monsieur ? **584. Me :** Non. Je vais l'écrire aujourd'hui. Oui ? Non c'est bon je vais l'écrire parce que nous sommes un petit peu en retard. Nous sommes mardi… *(Il commence à écrire la date au tableau).*	Vie et conduite de classe (imprévu lié à la gestion du temps)	MA. souhaite écrire la date au tableau. Pour gagner du temps, l'enseignant déroge aux habitudes de la classe en écrivant lui-même la date au tableau au lieu de le laisser faire à un élève.
12	614	**614. Me :** Vous savez quand on lit la formule magique, où	Relationnel	JU., CH. et ED. se

		il y a des syllabes comme ça… *(ALE., JU. et ED. se disputent*, CH. s'est lev*).* Et bien on va faire la même chose mais là c'est vous qui allez l'écrire et c'est moi qui vais dicter. Qu'est-ce qu'il se passe ? JU., CH. et ED., que se passe-t-il ? ED., que se passe-t-il ? **615. El. ED. :** Ma règle, elle est tombée par terre. **616. Me :** Bon, j'aimerais un petit peu de calme, hein là. D'accord JU. ? Ça fait deux fois que je le dis. **617. El. JU. :** Oui mais… **618. Me :** Et alors, c'est une raison pour jeter la règle du voisin par terre ? **619. El. JU. :** Non mais je l'ai fait tomber juste… **620. Me :** Ah, il n'avait pas fait exprès, ED., d'accord ? **621. El. ED. :** Mais après… **622. Me :** Bon, fin de l'incident.		disputent. L'enseignant intervient pour régler ce conflit entre élèves.
13	633	**632. Me :** D'accord, même si c'est le son « ge ». La lettre g, d'accord ? Si je vous dis par exemple « gi », je ne veux pas voir j et i, d'accord ? C'est bon ? **633. El. MA. :** Non. **634. Me :** MA., je suis un peu surpris que tu n'aies pas encore fini, parce que tu écris un peu plus vite. **635. El. MA. :** J'ai juste la lettre g. **636. Me :** Bon alors c'est bon.	Relationnel	L'enseignant fait part de sa surprise à MA., qui habituellement est toujours en avance par rapport aux autres élèves.
14	655	**655. Me :** J'écris ma syllabe, hop, un petit tiret, d'accord ? *(Il montre comment faire les tirets au tableau).* Attention, attention, chut, « gui » ! « Gui ». SO., regarde ton cahier s'il-te-plaît. « Gui ». Petit tiret. *(À JU., qui regarde la* feuille d'ALE.) Chut, JU., tu regardes ta feuille ! **656. El. JU. :** Mais je sais pas… **657. Me :** Ça ne fait rien, tu regardes ta feuille.	Relationnel	L'enseignant hausse le ton pour reprendre un élève qui copie sur son voisin.
15	784	**786. El. MA. :** Monsieur, on sort quand en récréation ? **787. Me :** Pas encore euh… C'est bientôt. Alors justement, dépêchez-vous, on est un petit peu en retard, on a démarré un petit peu en retard, donc s'il-vous-plaît. Collez-les sur votre cahier. Vous découpez le blanc qui dépasse là. On peut les lire silencieusement hein.	Vie et conduite de classe (imprévu lié à la gestion du temps).	Face à la demande des élèves de sortir en récréation, l'enseignant ne termine pas sa phrase, puis il leur demande de terminer le travail.

6.2.3. Imprévus contextuels

IMPRÉVUS CONTEXTUELS (4)				
N°	**TdP**	**Imprévu**	**Composante**	**Indicateurs**
1	8 ; 14	**8. Me :** Ce sera YYY *(une P.E.S. présente dans la classe ce jour-là)* parce qu'Elsa justement elle doit filmer et partir rapidement. *(On frappe à la porte).* Oui ? **9. EE :** C'est la maman d'ISA. ! (L'enseignant discute rapidement avec un parent d'élève, les élèves se mettent à *discuter).* **10. Me :** Bien alors. Je tenais à vous féliciter, parce que là, pour des Petite Section, vous vous tenez super bien. Et là vraiment, c'est vrai hein ? C'est rare de voir des Petite Section comme ça, assis… **11. El. MA. :** Mais c'est normal on n'est pas des Petite Section ! **12. Me :** Ah bon ? Ah mince, je me suis trompé alors. Ah oui, vous êtes des CP, c'est vrai ! Alors, donc ! Euh… Je reprends mon explication. Euh donc Elsa, qui était venue	Imprévu lié à l'organisation	Un parent d'élève frappe à la porte. L'enseignant va rapidement discuter avec lui. Pendant ce temps, les élèves se dissipent. À son retour, l'enseignant les rappelle à l'ordre à travers l'humour. Me répond ensuite à des questions des élèves sur la présence d'une caméra dans la classe.

		vous vous souvenez ? **13. El. MA. :** Oui, pour l'alimentation. **14. Me :** Pour les sciences, l'alimentation voilà. Là, elle va filmer une séance de lecture, mais c'est autre chose, c'est autre chose. **15. El. MA. :** Pourquoi ? **16. Me :** Parce qu'elle travaille euh… Elle est en… C'est une maîtresse, elle apprend à être maîtresse, voilà, donc elle fait des recherches, elle… Voilà. Elle regarde les classes, elle regarde comment les élèves se comportent, comment le maître arrive à les dresser, avec le fouet, clac, clac. *(Rires).* **17. El. MA. :** Pff, c'est pas vrai, t'as pas de fouet toi. **18. Me :** Je ne l'ai pas encore, mais si tu m'y obliges… *(Rires).* Alors, donc, silence ! Écoutez-moi ! Chut, allez allez. YYY, c'est une maîtresse, elle va vous faire une leçon de lecture tout à l'heure sur le… *Ratus* dans l'après-midi. On verra, on va décaler.		
2	441	**441. Me :** C'est un mot familier un gugusse, c'est un petit peu, c'est un drôle de personnage. *(Une autre enseignante* vient d'ouvrir la porte *et lui montre un cahier.) (À* l'enseignante) C'est bon, de toute façon c'est… (L'enseignante repart, une élève d'une autre classe *arrive). (À la classe)* Attendez je donne les cahiers de cantine. (à l'élève de l'autre classe, en lui donnant le *cahier de cantine)* Merci, bonne journée, au revoir.	Imprévu lié à l'organisation	Une autre enseignante de l'école puis une élève d'une autre classe frappent successivement à la porte. L'enseignant traite leurs requêtes et reprend son cours.
3	565 ; 567	**565. El. JU. :** Moi j'ai perdu mon cahier. **566. Me :** Ah oui c'est vrai, JU. a perdu son cahier. On va te donner une feuille. JE.. **567. El. JE. :** Merci. **568. Me :** AN., qu'est-ce que tu as avec ces lacets AN. toutes les trente secondes ? Je te les ferai tout à l'heure d'accord ? Pour l'instant tu t'assoies, tu te concentres. C'est pas grave. MAT., LUD., ME.. Je vais te donner des feuilles JU. Bien, alors vous prenez une nouvelle page. **569. El. ISA.** : Moi je n'ai pas eu mon cahier. **570. Me :** Euh, ISA., oui, il est peut-être dans les cahiers d'absents, parce que tu étais absente hier. Le cahier d'ISA. doit être là. ALI., ISA., ça ce sont les cahiers des absents. *(À CH.)* Et toi, ton cahier, cherche-le, il doit être dans ton casier.	Imprévu lié au cadre des activités	Certains élèves ne retrouvent pas leur cahier, ce qui retarde l'activité. D'autres en profitent pour se dissiper.
4	823	**823. Me :** Gâteau. Bon je n'ai plus de colle dans la classe là, il faut que j'en recommande, donc prêtez de la colle à ceux qui n'en ont pas. Et ceux qui n'en ont pas, j'aimerais bien qu'ils pensent à en acheter aussi. Tiens. *(Il donne de la colle à MAR.)* Bon c'est bon, c'est bon, c'est bon, JUL., c'est bon. Oui, c'est bon. Non alors attendez, j'ai dit, ceux qui n'ont pas de colle empruntent à ceux qui en ont, je n'ai pas dit de secouer la colle sur la table, à vendre leur colle là dans toute la classe. Bien. ED., assieds-toi s'il-te-plaît. Très bien, c'est gentil. On peut continuer la lecture ? Vous voyez, ça c'est embêtant, quand on n'a pas son matériel, MAR. et LUC., c'est embêtant parce que du coup, ça gêne la classe et après on finit plus tard, parce qu'on est obligé de s'arrêter, et de faire revenir le calme, et ça ça ne va pas. Vous comprenez pourquoi ? Donc ayez votre matériel.	Imprévu lié au cadre des activités	Certains élèves n'ont pas leur matériel, ce qui retarde la classe.