L'usage de la notion d'erreur selon l'expertise de l'enseignant

Céline Hazebroucq, Mathilde Pomerol, Aurélie Roux

▶ **To cite this version:**

Céline Hazebroucq, Mathilde Pomerol, Aurélie Roux. L'usage de la notion d'erreur selon l'expertise de l'enseignant. Education. 2017. dumas-01576147

HAL Id: dumas-01576147

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01576147

Submitted on 22 Aug 2017

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.

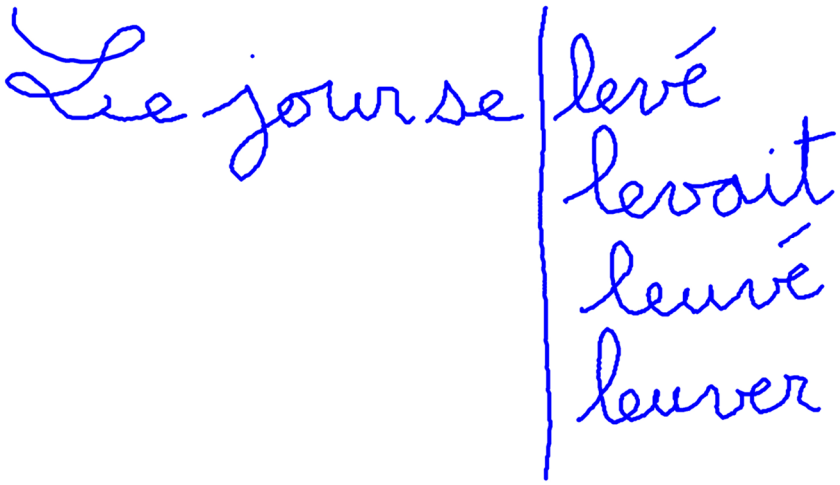
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation

Mention 1 – MASTER 2

L'usage de la notion d'erreur selon l'expertise de l'enseignant



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Céline HAZEBROUCQ

Mathilde POMEROL

Aurélie ROUX

Directeur de mémoire : Marc DAGUZON

Année universitaire 2016-2017

Table des matières

Table des matières 2
1- Introduction 4
2- Cadre théorique et problématique. 6
2.1 Les enjeux d'un apprentissage qui permet de s'approprier les connaissances acquises pour l'action dans la classe 6
2.2 Formulation de la problématique 7
2.2.1 Question d'entrée 7
2.2.2 Cadre théorique 8
2.2.3 Problématique professionnelle 10
3- Présentation du dispositif 11
3.1 Éléments de méthodologie 11
3.2 Élaboration du dispositif 14
3.2.1 Présentation de la situation d'enseignement de Marie. 14
3.2.2 Description des outils utilisés durant la séance. 15
3.2.3 Le scénario didactique prévu. 15
4- Traitement des données 17
4.1 Situation d'enseignement du PEMF 17
4.1.1 Les conditions de recueil 17
4.1.2 Analyse à priori de la tâche 17
4.1.3 Analyse extrinsèque de la tâche 18
4.1.4 Analyse intrinsèque de la tâche 20
4.1.5 Comparaison des analyses 23
4.2 Situation d'enseignement du débutant 25
4.2.1 Présentation 25
4.2.2 Analyse a priori de la tâche. 25
4.2.3 Analyse extrinsèque de la tâche (Cf. annexe 5) 27
4.2.4 Analyse intrinsèque de la tâche 27
5- Résultats et discussion 29
6- Conclusion 32
7- Bibliographie 33

Avant de commencer, nous tenons à remercier notre directeur de mémoire ainsi que les personnes ressources pour leur disponibilité et leurs conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion tout au long de ce mémoire.

Nos remerciements s’adressent également à Marie, professeur des écoles maître formatrice pour nous avoir accueillies dans sa classe afin d’observer une séance de français et nous avoir permis d’effectuer nos enregistrements audiovisuels.

Nous remercions aussi les établissements scolaires ainsi que les différentes personnes qui ont contribué à la réalisation de notre travail de recherche.

1- Introduction

Dans le cadre de notre deuxième année de master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation, nous sommes amenées à réaliser un mémoire d'initiation à la recherche. Plusieurs domaines de recherche nous ont été proposés et notre choix s'est alors porté sur la thématique intitulée : « Identifier et caractériser une compétence pour initier un développement professionnel ».

Pour deux d'entre nous, Céline Hazebroucq et Mathilde Pomerol, étudiantes en M2B, ce sont les stages proposés par l'ESPE qui les ont amenées à s'intéresser à ce thème. Pour le troisième membre, Aurélie Roux, étudiante à mi-temps en M2A et professeur des écoles stagiaire dans une classe de CE2, ce sont ses questionnements en tant que professeur débutante qui l'ont incitée à vouloir approfondir cette question.

Nous avons toutes trois constaté, notamment au travers de nos expériences mais aussi par les témoignages de différents intervenants rencontrés à l'ESPE, que les pratiques d'enseignement différaient tandis que les « prescriptions » [1] telles que les définit Roland Goigoux, étaient identiques pour chacun. En effet, nos expériences en classe, nos observations de PEMF en situation de classe, enrichies par nos positions d'étudiantes nous permettent d'appréhender la complexité du métier d'enseignant et de mesurer combien il est diversifié dans sa forme, alors même que le fond, guidé par les programmes scolaires, reste stable. Dès lors, nous pouvons mentionner le principe de « liberté pédagogique », c'est-à-dire la liberté conférée aux enseignants de choisir les méthodes et les outils qu'ils souhaitent pour atteindre les objectifs fixés par les programmes (exemple : le choix des manuels, des évaluations…). Les enseignants procèdent donc à des choix (ainsi qu'aux renoncements que cela implique nécessairement) en fonction des priorités qu'ils se fixent, dans le respect des « prescriptions ».

[1] Prescription : tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement, les Instructions Officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'Etat, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les IEN, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc.

Ces différents constats nous amènent à nous poser la question de la transmission des gestes et postures professionnels que nous devons acquérir. Est-il possible de prendre nos tuteurs ou maîtres de stage comme « modèles » comme semble nous le suggérer le dispositif de formation qui a le souci de nous proposer des stages d'observation ou de pratique accompagnée ? Ou bien faut-il faire le deuil de toute recherche de modèle d'enseignement au regard de la diversité des pratiques que nous avons pu observer ? Pour documenter cette question, il nous a semblé intéressant de nous pencher sur les préoccupations de l'enseignant et sur les choix qui prennent le pas et le guident quand il enseigne.

Nous prendrons l'exemple de la dictée aux cycles 2 et 3, qui est une activité que chaque professeur pratique mais qui, pour autant, n'est pas enseignée de la même manière dans toutes les classes.

C'est pourquoi, nous nous intéresserons plus particulièrement à la manière dont l'enseignant, selon son expertise, ses préoccupations et ses priorités, favorise la compréhension des règles orthographiques, engage les élèves à les mobiliser durant la séance et les aide à verbaliser et construire leurs connaissances.

Puis, nous nous interrogerons sur la façon dont l'enseignant débutant s'approprie et transforme ce qu'il peut observer de l'enseignant expert dans sa pratique. Pour cela, nous nous proposons de faire un travail réflexif sur une situation de travail mise en œuvre lors d'une séance de dictée discutée, d'abord effectuée dans la classe de Marie, PEMF (Professeur des Ecoles Maitre Formateur), puis dans la classe d'Aurélie, professeur des écoles débutante, selon un dispositif qui sera présenté plus loin et qui devrait nous permettre d'obtenir des éléments de réponse.

Notre mémoire se décomposera en quatre parties. Tout d'abord, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche et la problématique qui a orienté notre travail, puis nous exposerons en détail les modalités du dispositif mis en place, puis nous traiterons les données recueillies. Enfin, nous analyserons les résultats sur lesquels nous nous appuierons pour conclure notre travail de recherche.

2- Cadre théorique et problématique.

2.1 Les enjeux d'un apprentissage qui permet de s'approprier les connaissances acquises pour l'action dans la classe.

Avant tout, il est indispensable de définir les termes qui seront utilisés dans ce mémoire et qui sont issus de la didactique professionnelle, définie par Pierre Pastré comme « l'analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles »

Tout d'abord, une distinction est à opérer entre la tâche et l'activité qui correspond respectivement, comme l'a défini J.Leplat (1997), à la différence entre « ce qu'il y a à faire » et « ce qui est fait ». Dans le cadre de l'enseignement, **la tâche prescrite** est celle des programmes scolaires (par exemple, connaitre la chaine d'accord dans un groupe nominal). Celle-ci est interprétée par les enseignants, en fonction « des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent » (Goigoux, 2007). Il s'agit alors de la **tâche redéfinie.** Nous observons là une première explication à l'impossibilité pour l'enseignant novice de répliquer à l'identique ce que fait l'enseignant expert : il ne possède ni les mêmes moyens ni les mêmes exigences.

En effet, en ce qui concerne « les exigences », si l'on s'en réfère au modèle de Dominique Bucheton et du « multi agenda » (2009) , nous comprenons que le pilotage temporel, par exemple, constitue une préoccupation très importante dans l'esprit du professeur débutant qui est concentré sur le temps que prennent les différentes étapes de sa séance, tandis que l'enseignant expérimenté, peut s'en départir plus facilement, concentrant davantage son attention sur l'apprentissage des élèves.

De la même manière, l'enseignant débutant ne possède que peu de **schèmes professionnels,** au sens où l'entendent P. Pastré P. Mayen,et G. Vergnaud (2006), c'est-à-dire la « part d'invariance » , « la part généralisable de l'action ». L'organisation de son action s'établit alors sur le recoupement de ce qu'il a appris de façon théorique par le biais de la formation (**forme discursive de la connaissance)** d'une part, et d'autre part, de ses expériences passées, (**forme opératoire de la connaissance)**, sur lesquelles la part généralisable est faible.

Or, d'après ces mêmes auteurs, la **compétence** serait la capacité à « s'ajuster aux circonstances ». « Mais cet ajustement ne peut se concevoir que parce que l'organisation de l'activité comporte une bonne part d'invariance ». A ce propos, P.Champy-Remoussenard (2005) explique que « le répertoire des schèmes disponibles est un indicateur de la professionnalité et

participe donc du repérage des compétences ». Autrement dit, la compétence se trouve du côté du travail réel mobilisé dans l'expérience, par opposition au travail prévu qui, lui, mobilise la prescription à disposition. Ainsi, on comprendra que l'enseignant débutant développe des compétences au fur et à mesure qu'il vit des situations de travail qui lui permettent d'établir des schèmes sur lesquels il pourra intégrer des ajustements en fonction des circonstances qu'il rencontre.

L'**activité** quant à elle, mérite aussi d'être définie dans le cadre de ce mémoire. Nous avons vu que l'activité correspondait à « ce qui est fait » et qui relève de l'observable. Mais il s'agit là en fait de « **l'activité réalisée** » et cette dernière « n'est qu'une infime part de l'activité possible » (Clot, 2000). En effet, nous avons choisi de retenir l'explication qu'en donne Janine Rogalski (2007) : « l'activité de l'enseignant (…) comprend non seulement ce qu'il fait (ce qui est observable de ses actions), mais aussi ses diagnostics, ses anticipations, ses inférences (qui ne sont pas directement observables), et aussi ce qu'il s'abstient éventuellement de faire, ou ce qu'il voudrait mais ne peut pas faire ».

L'activité de l'enseignant lors d'une séance est en réalité le « réel de l'activité », c'est-à-dire :

- L'analyse à priori de la tâche que l'on retrouve dans la fiche de préparation,
- L'activité réalisée telle qu'on peut l'observer si l'on assiste à la séance
- Tout ce que l'enseignant a à l'esprit lorsqu'il prépare et mène sa séance et qui n'apparait pas nécessairement dans la fiche de préparation
- Les ajustements pendant l'action

Entre la prescription et le réel de l'activité, évolue donc la diversité des pratiques. C'est « la dimension créatrice du travail », au travers de la tâche redéfinie.

2.2 Formulation de la problématique

2.2.1 Question d'entrée

Dans le cadre des instructions officielles qui concernent les programmes scolaires ainsi qu'au sein de la formation à l'ESPE, l'erreur est considérée comme une étape à l'apprentissage.

Il est clairement énoncé que les enseignants doivent se servir de l'erreur comme une ressource, en montrant qu'elle a un statut positif et qu'elle est source d'enseignement pour tous.

Or, nous savons que la dictée traditionnelle a représenté un cauchemar pour bien des écoliers des générations durant. Symbolisant « la faute » par excellence, elle est celle par laquelle, l'élève se dit « nul » en orthographe, comme si ses difficultés orthographiques restaient figées, comme gravées dans le marbre, comme si l'orthographe était un don inné que l'on possédait ou pas, et que les difficultés étaient définitives.

Nous nous sommes alors demandé comment mener de front l'activité de la dictée telle que nous l'avons connue ou pensons la connaître, avec une prescription d'une prise en compte positive de l'erreur, tout en mettant l'élève en situation d'apprentissage ?

Le contexte de formation qui permet l'observation de PEMF dans leur classe et l'analyse de séance nous permet d'élaborer une première représentation de l'activité de l'enseignant expert. Néanmoins, nous savons bien qu'imiter et « faire comme » l'enseignant chevronné ne transforme pas l'enseignant débutant en enseignant expert.

Dès lors, la question qui s'est posée à nous était la suivante : comment faire en sorte qu'un enseignant débutant arrive à faire ce que sait faire l'enseignant expérimenté ?

Plus précisément, en quoi l'observation et l'analyse d'une séance de dictée discutée menée par une professeur des écoles experte permet de prendre en compte différemment l'erreur dans l'activité du professeur des écoles débutant ?

2.2.2 Cadre théorique

2.2.2.1 Les processus d'apprentissage des adultes en situation de travail

Il nous semble utile d'éclairer la situation qui nous occupe au regard de la didactique professionnelle, telle que l'aborde P. Pastré.

Les enseignants, comme tous les collectifs de travail, partagent des **concepts pragmatiques**, fondés sur un diagnostic de la situation, par exemple « le niveau en orthographe des élèves de CE1/CE2 », ces derniers organisent et guident l'action dont ils sont issus. Bien que définis de façon vague, ils possèdent une dimension sociale. En effet, tous les enseignants de cycle 2 et 3 à l'école primaire évoquent le niveau d'orthographe des élèves mais chacun peut y mettre des attentes différentes en fonction de ce qu'il aura étudié avec ses élèves et du niveau de sa classe.

De plus, des indicateurs comme la dictée permettent d'évaluer le niveau en orthographe. L'enseignant expert ne prélève que peu d'informations dans les indicateurs mais qui lui permettent d'aller à l'essentiel et d'adapter son action à la situation dont il vient de faire le diagnostic. L'enseignant débutant prélèvera toutes les informations et aura bien plus de mal à orienter son action, de par ses difficultés à hiérarchiser les informations récupérées. Nous retrouvons là des éléments emprunts à la psychologie ergonomique avec le « concept d'image opérative » d'Ochanine (1981). En effet, ce dernier évoque deux représentations d'objets : « une image cognitive, qui décrit l'objet dans ses propriétés, indépendamment de toute action, et une image opérative qui représente l'objet en fonction de l'action à effectuer sur lui. »

L'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés (lorsque les informations prélevées correspondent à celles qui ont les dimensions les plus essentielles pour guider l'action) qui concernent une situation se rassemble sous le terme de **« structure conceptuelle ».**

« Le modèle opératif » représente la façon dont l'enseignant s'approprie la structure conceptuelle de la situation. Il détermine son niveau de compétence. Ainsi, l'enseignant expert, après le repérage de quelques points essentiels sera en mesure d'ajuster et de cibler son enseignement pour être au plus près des besoins des élèves.

Enfin, il nous parait essentiel d'aborder la **genèse conceptuelle** (Pastré, 2011) qui consiste en une restructuration du modèle opératif suite à une contradiction entre la réponse attendue et la réponse observée (situation problème). « Les genèses conceptuelles ne sont pas réussies par tous (..). Tous les apprentissages ne s'accompagnent pas de développement. Mais quand s'opère une genèse conceptuelle, on peut sans doute dire que l'apprentissage s'accompagne de développement, puisque ce sont les outils cognitifs du sujet qui sont élargis par cette restructuration. »

2.2.2.2 Les processus d'apprentissage des élèves en milieu scolaire : notion de secondarisation

« A l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maitre dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait » (Cèbe S. et Goigoux R., 2004)

Autrement dit, le processus de secondarisation résulte « d'une part d'un déplacement de l'attention des élèves de la performance vers la procédure, et, d'autre part, l'adoption d'une nouvelle finalité : comprendre la procédure. » (Bautier, Goigoux., 2004) et ce d'autant plus

pour les élèves en difficulté qui ne tisseront pas nécessairement de liens entre l'objet scolaire et l'enjeu d'apprentissage qui le sous-tend.

En ce sens, la secondarisation rejoint la distinction que Jean Piaget (1974) pouvait émettre entre réussir et comprendre. Néanmoins, comme il le précise, la réussite est une condition préalable à la compréhension.

Par ailleurs, le fait de rendre explicite les enjeux d'apprentissage, de faciliter « l'émergence d'une conscience métalinguistique » (Bautier, Goigoux., 2004) où la langue est étudiée pour elle-même et non à des simples fins communicatives participe aussi de la secondarisation,

Cette explicitation des enjeux de l'apprentissage peut se retrouver parasitée par un habillage ludique de la tâche, qui certes, facilitera sans doute la motivation à s'engager dans la tâche du côté de l'élève mais, en contrepartie, lui fera perdre totalement de vue la finalité de cette tâche derrière laquelle se trouve pourtant un apprentissage. (Daguzon.M.,2003)

De plus, au nom de la motivation et de « l'activité » des élèves, ces pratiques d'habillage ludique de la tâche, en diluant les enjeux cognitifs, nuisent particulièrement aux élèves qui auraient pourtant le plus besoin d'une explicitation de ces mêmes enjeux. Les représentations et conceptions que se fait l'enseignant de l'enseignement orientent son action et en ce sens, la formation universitaire joue là un rôle essentiel pour modérer des pratiques parfois installées depuis très longtemps dans les écoles et sur lesquelles l'enseignant débutant prend modèle. Par des « sous-ajustements » ou « sur-ajustements » didactiques et pédagogiques, les écueils peuvent être dans le premier cas de perdre les élèves les plus démunis par « des situations trop ouvertes, et des contrats et milieux didactiques trop flous » et dans le second, de leurrer les élèves et leur famille sur les potentielles difficultés par des tâches au guidage trop étroit de l'enseignant.

Un processus de secondarisation s'opère aussi du côté de l'enseignant lorsqu'il met l'apprentissage des élèves au cœur de ses préoccupations, et ne se laisse pas éblouir par l'engouement de ses élèves pour la tâche ou leurs réussites immédiates.

2.2.3 Problématique professionnelle

Compte tenu des éléments en notre possession, la question pourrait se poser de la façon suivante : comment un enseignant débutant peut-il faire apprendre l'orthographe aux élèves ? Peut-il bénéficier d'une connaissance du modèle opératif d'un enseignant expert ? Peut-il en « retirer » des gestes et des postures de secondarisation qui aideront ses élèves à comprendre

les règles d'orthographe au-delà de la « simple » réussite immédiate à une tâche qui consisterait à appliquer mécaniquement des règles fraichement apprises ?

Concernant la dictée discutée et la façon dont Marie la met en œuvre dans sa classe, notre attention se portera dans un premier temps sur la façon dont elle traite les erreurs commises par les élèves puisque si l'on souhaite déplacer la performance vers les procédures, alors les erreurs ne doivent plus être synonymes de « non-performance » chez les élèves. Comment Marie peut-elle utiliser l'erreur ou certaines erreurs comme des indicateurs fiables et essentiels dans son modèle opératif sans pour autant que ces mêmes erreurs ne soient des indicateurs de performance pour les élèves et sans dénaturer la tâche, afin qu'elle profite à tous ? Comment s'assure-telle que la tâche des élèves est adaptée aux capacités des élèves ? Dans un second temps, nous chercherons à mesurer si Aurélie dans la même situation d'enseignement que Marie a pu bénéficier de cette première analyse, développant ainsi son propre modèle opératif.

3- Présentation du dispositif

3.1 Éléments de méthodologie

Nous cherchons à mieux comprendre comment un maitre expérimenté utilise les erreurs de ses élèves comme une ressource lors d'une séance de dictée discutée. Pour apporter des éléments de réponses à notre problématique, nous sommes allées dans un premier temps observer et filmer une séance de dictée discutée dans la classe de Marie, professeur des écoles maître formatrice en CE1/CE2. Nous avons utilisé une méthode qualitative basée sur différentes techniques d'analyse. Tout d'abord, nous avons procédé à une analyse à priori de la tâche grâce à la fiche de préparation de la séance qu'elle nous avait envoyée au préalable, puis nous avons effectué une analyse extrinsèque pour enfin faire une analyse intrinsèque de cette même tâche. Grâce aux enregistrements vidéos, nous avons aussi utilisé les entretiens du type 'auto-confrontation simple' pour effectuer ces différentes analyses.

Dans un second temps, nous sommes allées dans la classe d'Aurélie, enseignante stagiaire en CE2, pour observer une séance de dictée discutée. Le but était donc de comparer deux pratiques. La méthode d'analyse utilisée est identique à celle de la situation d'enseignement du PEMF.

1. <u>L'analyse à priori.</u>

C’est une étape de réflexion au moment de l’élaboration d’une séquence/séance/tâche durant laquelle le professeur des écoles essaie d’imaginer les réactions de ses élèves et d’anticiper certains problèmes qu’ils peuvent rencontrer sur la tâche prévue. Cette anticipation est importante puisqu’elle oriente la pratique et les choix de l’enseignant. Par exemple, lors de l’élaboration d’une séance de dictée discutée, il est important d’analyser la phrase qui va être donnée aux élèves pour s’assurer que celle-ci ne soit pas trop facile, ni trop difficile mais aussi pour anticiper les mots dont l’orthographe risque de poser problème. L’analyse à priori permet à l’enseignant de mieux guider les élèves dans l’apprentissage, de ne pas être pris au dépourvu par une réaction inattendue d’un élève, de mieux s’organiser au niveau de la gestion du temps de sa séance, ainsi que de se situer dans la « zone proximale de développement » des élèves. Ce terme, créé par Vygotski, se situe entre la zone d’autonomie et la zone de rupture ; elle correspond à la zone où l’élève est capable d’exécuter une tâche. Si la tâche est trop facile, l’élève est en autonomie et il n’y a pas de nouvel apprentissage, et si la tâche est trop difficile l’enfant se retrouve en zone de rupture et ne pourra mobiliser ses ressources. L’analyse à priori constitue donc un des outils professionnels d’aide à la décision, en permettant d’anticiper certaines réactions d’élèves et donc d’orienter certains choix de l’enseignant. (Roland Charnay). Nous utiliserons donc cette méthode grâce à la fiche de préparation de la séance de dictée discutée mise en place par une enseignante chevronnée, ce qui nous permettra de recueillir les informations sur le dispositif de départ afin de pouvoir identifier les savoirs et/ou les savoir-faire qui sont susceptibles d’être appris mais aussi de repérer les difficultés que pourraient rencontrer les élèves pour faire ces acquisitions.

2. <u>L’analyse extrinsèque</u>

   Elle correspond à l’activité vue par le chercheur. Elle permet à l’observateur d’identifier les possibilités que laisse l’enseignant à ses élèves d’apprendre à travers les différentes tâches d’enseignement qu’il choisit et met en place. L’étude des interactions en classe permet de rendre compte des activités cognitives que l’enseignant sollicite de la part de ses élèves, des tâches que ces derniers investissent effectivement (loin, parfois, du projet du professeur) et de ce qu’ils sont susceptibles d’y apprendre (Goigoux, 1996, 2002-c).

   L’enseignant chevronné, du fait de son expertise, conscientise de nombreux gestes professionnels. Ainsi, il est difficile avec seulement une analyse à priori de comprendre

comment l'enseignant fait pour prendre en compte les erreurs des élèves puisque sa fiche de préparation sera moins explicite du fait de sa connaissance sur le sujet. C'est pourquoi, il est nécessaire de faire une analyse extrinsèque pour se rendre compte de ce que l'enseignant dit et ne dit pas dans la préparation de sa séance, c'est-à-dire ce qu'il conscientise. Cependant, cette analyse ne permet pas à elle seule de comprendre les implicites de l'activité de l'enseignant c'est pourquoi elle va de pair avec l'analyse intrinsèque, ce qui permet de confronter deux points de vue : l'activité vue par l'observateur et l'activité vue par l'enseignant.

3. L'analyse intrinsèque

Elle correspond à l'activité vue par l'enseignant. Cette analyse permet à l'enseignant d'observer et de prendre conscience de sa pratique. Or, « percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. […] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui. » (Vygotski, 1934/1997 p237).

Pour faire une analyse intrinsèque nous procèderons à une auto-confrontation. Cet entretien consiste à présenter à une personne un enregistrement vidéo où l'on peut observer son comportement. Le sujet acteur est alors confronté aux commentaires formulés par le sujet observateur qui essaie d'analyser et de comprendre les gestes professionnels de celui-ci. Les remarques faites amènent le sujet acteur à analyser sa pratique, bien souvent intériorisée, et à justifier ses actions et ses manières de procéder.

L'auto-confrontation permet de passer de l'activité réalisée à l'activité réelle. En effet, comme nous l'avons dit, de nombreux gestes professionnels sont intériorisés. Or, l'activité réalisée (observable) ne correspond qu'à une infime part de l'activité possible. L'activité réelle (non observable) considère les activités empêchées mais aussi le processus d'anticipation.

L'analyse intrinsèque donne donc l'occasion à l'enseignant de s'exprimer et d'argumenter les choix qu'il fait mais permet aussi d'identifier les schèmes professionnels, c'est-à-dire selon Vergnaud « la forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe ». Un enseignant expert activera plus souvent la fonction d'assimilation

du schème, tandis qu'un enseignant débutant fera appel à la fonction d'accommodation, bien plus coûteuse cognitivement. Plus précisément, devant une difficulté, une situation nouvelle, comme les difficultés non anticipées d'un élève, l'enseignant expert pourra activer, grâce aux situations antérieures analogues présentes dans sa mémoire, des schèmes anciens pour élaborer une conduite professionnelle adaptée tandis qu'un enseignant débutant n'aura peut-être pas en mémoire une situation antérieure analogue sur laquelle s'appuyer et devra trouver une autre solution.

Dans le cadre de notre mémoire, l'analyse intrinsèque nous permet d'accéder à la partie conscientisée de l'activité de l'enseignant ainsi que d'analyser plus finement, grâce à l'auto-confrontation, la tâche réalisée et le processus.

3.2 Élaboration du dispositif

3.2.1 Présentation de la situation d'enseignement de Marie.

Marie a un double niveau de CE1-CE2 dans une école de centre-ville de Clermont-Ferrand. Elle nous a accueillies dans sa classe afin de procéder à l'enregistrement d'une séance de dictée discutée qu'elle a menée avec le groupe des CE1, c'est-à-dire avec 13 élèves.

Tout d'abord, rappelons que la dictée discutée est une dictée courte suivie de l'examen collectif des problèmes d'orthographe rencontrés. Celle-ci est pratiquée de manière rituelle, c'est-à-dire au moins une fois par semaine.

L'objectif général de Marie est de permettre aux élèves d'intégrer les règles d'orthographe et leurs procédures d'application en faisant exercer les raisonnements adaptés sur des phrases progressivement plus complexes.

L'enseignante identifie aussi des objectifs notionnels :

- Être capable de rechercher le sujet et le verbe.
- Être capable d'appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet.
- Être capable d'appliquer les règles d'accord du pluriel dans le groupe nominal.
- Être capable d'écrire sans erreurs les lettres finales des noms et adjectifs.
- Être capable d'écrire sans erreurs le son OU.

Marie anticipe dans sa fiche de préparation les problèmes que les élèves peuvent rencontrer pendant la dictée discutée. Elle catégorise les problèmes de la manière suivante : problèmes d'orthographe lexicale, problèmes de marques de pluriel dans le groupe nominal et problèmes de marques verbales.

3.2.2 Description des outils utilisés durant la séance.

Pendant la séance, plusieurs affichages étaient présents, notamment l'affichage permettant aux élèves de savoir les différentes étapes à effectuer pour pouvoir se relire correctement.

Il y avait aussi un exemple de dictée discutée où les balles d'accord sont présentes.

Du côté des élèves, il leur était demandé d'utiliser :

- Le stylo noir pour copier la phrase dictée : il correspond à « ce que les élèves pensent ».
- Le stylo rouge pour tracer la balle d'accord qui « traverse la coupe » et qui permet l'accord sujet verbe. (absent sur la fiche de préparation)
- Le stylo bleu pour tracer les balles d'accord dans le groupe nominal qui « ne traversent pas la coupe » (absent sur la fiche de préparation)
- Le stylo vert pour recopier la phrase une fois que celle-ci est bien orthographiée.

3.2.3 Le scénario didactique prévu.

D'après la fiche de préparation de l'enseignante le déroulement de la séance se décompose en quatre étapes. (Cf Annexe 1)

Lors de la première étape, l'enseignante dicte oralement la phrase du jour « Les petits chats ouvrent la bouche ». Les élèves, après avoir préparé leur cahier du jour, doivent écrire sous la dictée cette phrase sur celui-ci à l'aide du stylo noir qui correspond à « ce qu'ils pensent ». Puis, les élèves sont invités à se relire et à vérifier l'écriture des mots dictés grâce à l'affichage qui décrit les étapes de relecture : n'oublier aucun mot, vérifier la présence de la majuscule et du point, vérifier les erreurs de son, les noms appris et les lettres muettes. Après cette vérification, l'enseignante demande aux élèves de couper la phrase en deux, souligner « de qui on parle » (le sujet) et « ce qu'on en dit »(le prédicat), d'entourer le verbe et de tracer les balles d'accord en faisant un trait ondulé sous les mots dont les élèves ne sont pas sûrs.

La deuxième étape est une phase orale de recueil des graphies de chacun de manière collective. L'enseignante recopie la phrase écrite par un enfant au tableau puis marque les différentes graphies des autres élèves.

La troisième étape est elle aussi une phase orale. Elle consiste à l'explication et au débat collectif sur les différentes graphies proposées. L'enseignante invite les enfants à expliquer pourquoi ils ont écrit les mots de cette façon.

La quatrième étape et dernière étape est consacrée à l'élaboration de la trace écrite et de la synthèse. L'enseignante demande aux élèves de lui rappeler ce qu'ils ont appris aujourd'hui, puis elle leur demande de mémoriser la phrase correctement orthographiée, inscrite au tableau avant qu'elle ne l'efface. Elle redicte la phrase et les élèves doivent alors faire appel à leur mémoire orthographique ainsi qu'au raisonnement explicité lors de la séance pour recopier la phrase sur leur cahier à l'aide du stylo vert.

Synthèse :

Activité de l'enseignant	**Activité des élèves**
- Dicte la phrase par groupe de mots plusieurs fois. - Observe les stratégies de relecture des élèves en passant dans les rangs. - Recopie la phrase écrite par un enfant et note les différentes graphies des autres. - Choisit le premier mot à débattre et invite l'enfant qui a proposé une graphie à expliquer pourquoi. - Demande aux élèves en difficulté de reformuler les raisons des différentes graphies. - Redicte la phrase.	- Préparent leur cahier du jour. - Écrivent une phrase sous la dictée. - Corrigent leur phrase, en rappelant les différents points de l'affichage. - Cherchent le verbe et le sujet de la phrase en faisant la coupe et les balles d'accord. - Relecture. - Dictent la graphie. - Expliquent, argumentent, débattent sur les différentes graphies proposées. - Reformulent une notion débattue et expliquée.

	- Réécrivent la phrase en mobilisant ce qui a été appris.

4- Traitement des données

4.1 Situation d'enseignement du PEMF

4.1.1 Les conditions de recueil

Nous avons procédé à l'enregistrement de la séance menée par Marie un mercredi matin, avant la récréation, et qui a duré environ 25 minutes. Tous les élèves étaient présents et le climat de classe était favorable au bon déroulement de la séance.

L'enseignante a expliqué aux élèves l'objectif de notre présence, nous nous sommes installées sur les tables au fond de la classe pour ne pas perturber le bon déroulement de la séance. L'une de nous s'occupait de filmer la séance, une autre rédigeait quelques notes, et la dernière se déplaçait discrètement dans la classe pour prendre en photo les productions écrites des élèves.

4.1.2 Analyse à priori de la tâche

L'analyse à priori se base essentiellement sur la fiche de préparation de l'enseignante dans laquelle, Marie expose plusieurs points :

Tout d'abord, elle annonce l'objectif général de séance : « *Dictée courte suivie de l'examen collectif des problèmes d'orthographe rencontrés, pratiquée de manière rituelle, permettant aux élèves d'intégrer les règles d'orthographe et leurs procédures d'application* (l'objectif général de la séance) *en faisant exercer les raisonnements adaptés sur des phrases progressivement plus complexes. »* (L'objectif étant de raisonner et le moyen est la dictée)

D'un point de vue extérieur, cet objectif peut paraître long puisqu'il comprend la définition de la dictée discutée. Cette définition ne correspond pas aux objectifs des prescriptions tels que nous les trouvons dans les programmes scolaires. Il s'agit déjà là de la tâche redéfinie, telle que la conçoit Marie.

Ensuite, Marie présente la compétence spécifique attribuée à l'activité qui est :

« *raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques d'accords essentiellement* ». Cette compétence nous indique que l'enseignante a pour objectif principal le raisonnement de ses élèves et non leurs performances. Il faut que ces derniers deviennent capables d'expliciter leurs raisonnements et justifier l'orthographe choisie pour les mots écrits.

Marie note aussi dans sa fiche de préparation les objectifs notionnels qui entrent en jeu dans la séance :

- Être capable de rechercher le sujet et le verbe
- Être capable d'appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet
- Être capable d'appliquer les règles d'accord du pluriel dans le groupe nominal
- Être capable d'écrire sans erreur les lettres finales des noms et des adjectifs
- Être capable d'écrire sans erreur le son « [ou] »

Ces objectifs notionnels sont nombreux. D'un point de vue extérieur il semble alors difficile en une seule séance de remplir l'ensemble de ces objectifs. On peut alors se demander si ce ne sont pas les attendus de fin de cycle qui vont être travaillés toute l'année grâce à la dictée discutée dans la classe de Marie, sauf le dernier « être capable d'écrire sans erreur le son [ou] qui semble être propre à la séance »

Enfin, Marie expose le déroulement de la séance en notant sa durée ainsi que le matériel qui lui sera nécessaire. Nous pouvons constater qu'elle a effectué une analyse à priori de sa séance puisqu'elle se prépare en amont aux réponses erronées des élèves et aux arguments qu'ils peuvent fournir. Elle se soucie également des moyens possibles pour tenter de remédier aux erreurs et de permettre aux élèves de comprendre l'orthographe des mots dont il est question. Les consignes sont rédigées clairement et nous percevons que Marie a un rôle de régulation pour permettre aux élèves d'effectuer un raisonnement orthographique en justifiant leur choix. « L'enseignant est le recours permettant de faire avancer la résolution si les élèves n'y parviennent pas par eux-mêmes. » (Cogis.D.,2005)

4.1.3 Analyse extrinsèque de la tâche

Dans l'ensemble, Marie a suivi le scénario didactique prévu dans sa fiche de préparation. Cependant, nous avons observé quelques différences, que nous développerons dans deux catégories (Cf. Annexe 2) :

<u>Ce qui est dit dans sa fiche de préparation mais qu'elle ne fait pas :</u>

Dans un premier temps, on peut noter qu'elle inscrit une étape de recueil d'ardoise pour écrire une première proposition de phrase qu'elle ne fait pas dans sa séance. En effet, elle demande seulement à la classe en collectif l'orthographe des mots semblant poser problème comme l'orthographe du verbe « ouvrir », tout en n'omettant pas de revenir sur les mots courants censés être connus et maîtrisés (par exemple : les déterminants). L'étape de l'ardoise devait être suivie en début d'année pour apprendre aux élèves à raisonner sur un brouillon en ayant la possibilité de faire des erreurs sans en laisser de traces. Le passage aux cahiers de dictée peut être vu comme une évolution vers l'autonomie des enfants en matière de raisonnement mais aussi comme un changement de vision sur l'erreur car l'usage de stylo bille n'admet pas le caractère effaçable de l'ardoise, ce qui peut vouloir signifier que les élèves ont aussi modifié leur vision de l'erreur.

Un autre point à noter est la possibilité que les élèves ont de mettre un trait ondulé sous les mots dont ils ne sont pas sûrs. Cela rejoint un peu l'idée précédente concernant le caractère de l'erreur. Lors de la séance de Marie, nous n'avons pas vu ce point mais on peut penser que c'est également une pratique qui a été mise en place en début d'année pour rassurer les élèves qui doutent de l'orthographe d'un mot et aussi essayer de revaloriser le statut de l'erreur.

Ce qui n'est pas dit dans sa fiche de préparation et qu'elle rajoute :

Marie a répété la phrase cinq fois, ce qui n'était pas dit dans sa fiche de préparation qui indiquait seulement que la phrase serait dictée par groupe de mots. Ce rajout nous amène à penser que l'enseignante a constaté, en circulant dans les rangs, que certains élèves n'avaient pas encore rédigé toute la phrase.

Comme prévu, les différentes étapes présentes sur l'affichage permettant aux élèves de se corriger ont été redites de manière collective. Cependant, la fiche de préparation laissait penser que les élèves se corrigeaient seulement après avoir énoncé les différentes étapes, or, lors de la séance nous avons pu constater que les étapes sont dites une par une, et qu'une pause intervient entre chacune d'elle pour permettre aux élèves de se corriger. Par exemple, pour vérifier de n'avoir oublié aucun mot, l'enseignante a relu la dictée de manière saccadée et les enfants, avec leur doigt, ont pointé les mots pour vérifier qu'ils n'en avaient pas oubliés.

De plus, elle a demandé aux élèves qui avaient terminé de se relire, de ranger leur trousse et de croiser les bras. Une fois que les élèves ont tous les bras croisés, la correction de la dictée au

tableau peut commencer. Ce geste professionnel permet sans doute à l'enseignante de canaliser les enfants qui ont terminé pour laisser les autres finir dans le silence ou bien pour se rendre compte du nombre d'élèves qui ont fini ou non la tâche demandée.

Comme prévu, elle énonce chaque mot un par un et interroge un élève pour qu'il l'épelle puis elle demande si quelqu'un l'a écrit d'une autre manière, si c'est le cas elle note en colonne les différentes graphies. On voit également qu'elle ne perd pas de temps sur les mots « outils » comme par exemple le déterminant « la », élément qui n'est pas non plus indiqué dans sa préparation.

Elle demande à un élève de faire la coupe de la phrase et les balles d'accord, elle associe la parole de l'élève à un geste pour montrer la réflexion. Le stylo rouge est utilisé pour tracer la balle d'accord qui traverse la coupe et qui permet l'accord sujet-verbe et le stylo bleu est utilisé pour tracer les balles d'accord dans le groupe nominal et qui ne traversent pas la coupe.

Enfin, dans la phrase dictée, il n'y a que le mot « ouvrent » qui pose problème pour les élèves. L'enseignante dit alors qu'elle le savait avant de donner la dictée et rassure les élèves en leur disant que c'est normal de s'être trompé sur ce mot. Cependant, rien ne précisait dans sa feuille de préparation qu'elle pensait qu'ils allaient réussir à tout écrire sauf le verbe puisqu'elle avait anticipé d'autres graphies pour les autres mots et que ses objectifs notionnels ne portaient pas que sur l'accord du verbe avec son sujet.

4.1.4 Analyse intrinsèque de la tâche

La confrontation de l'enseignante avec sa propre activité permet d'accéder aux gestes professionnels conscientisés. Les différentes questions que nous avons posées durant cette confrontation nous a permis de mieux comprendre les gestes professionnels de Marie mais elles ont également permis à Aurélie, fonctionnaire stagiaire, de pouvoir avoir des exemples à appliquer lors de ses séances de dictée discutée qu'elle mènera en classe et ainsi faire évoluer sa pratique enseignante. Cette auto-confrontation a permis également à Marie de nous orienter sur quelques aspects importants pour elle, que nous n'avions pas remarqués lors de sa séance et de nous donner son point de vue en tant qu'experte.

Nous utiliserons les questions / réponses de l'auto-confrontation avec Marie, fournies en annexe 3, et nous les analyserons au fur et à mesure du mémoire en nous focalisant sur la place de l'erreur dans l'avancée des apprentissages tout en gardant à l'esprit toutes les questions autour des gestes professionnels de Dominique Bucheton. Dans un premier temps, nous traiterons des

gestes professionnels de l'enseignante et ensuite, nous nous focaliserons plus sur les questions relevant de l'erreur.

a) Les gestes professionnels

Analyse question 1 :

Aurélie s'étant rendue compte que Marie avait émis un sourire de connivence à l'égard d'un élève, celle-ci nous a expliqué que ce n'était pas légitime dans le métier d'extérioriser physiquement sa pensée d'enseignante. Ce qui nous interpelle particulièrement est la façon dont Marie, en prélevant l'information « ouvrent » a su interpréter comme une bonne décision le saut de classe de cet élève. On observe ici des éléments du modèle opératif de Marie, sans pour autant avoir accès aux détails des concepts pragmatiques.

Analyse question 2 :

Nous observons ici que Marie ajoute à sa façon de formuler une procédure qui permet de réfléchir à la lettre muette de « petit » celle d'un élève qu'elle valorise par ailleurs.

Analyse question 3 :

Ici, nous voyons que sa façon d'interpeller l'élève diffère selon son objectif. Elle ne demande pas ce qu'il pense à un élève qui n'a manifestement pas compris. En effet, il serait de fait mis dans une situation impossible : il n'en pense rien s'il n'a pas compris. Au travers des formules qu'elle utilise et des différences subtiles qu'elles présentent, Marie cible la raison pour laquelle elle interpelle l'élève.

Analyse question 4 :

La notion de « marché » relève de la structure conceptuelle que Marie a élaboré pour la dictée discutée. En prélevant des indices sur les productions des élèves, en fonction de ses anticipations, elle ajuste son comportement notamment dans le pilotage temporel.

Analyse question 5 :

A nouveau, le niveau de compétence de Marie s'observe par le nombre de schèmes disponibles qu'elle a en tête avant que la séance ait lieu.

Analyse question 6 :

Lorsque la bonne graphie est « validée » par le raisonnement collectif, Marie permet aux élèves en difficulté de s'approprier ce raisonnement par la reformulation. C'est là un geste d'étayage qui relève des gestes professionnels

b) Le traitement de l'erreur

Analyse question 7 :

Pour pouvoir varier la position de la graphie correcte pendant la mise en commun, cela suppose un certain nombre de gestes professionnels en amont : avoir prélevé tous les indices nécessaires et les organiser dans le temps de recueil des graphies et l'espace du tableau.

Analyse question 8 :

Cette explication de Marie donne tout son sens à la raison pour laquelle elle conduit sa dictée discutée de la sorte. La volonté d'accéder aux représentations des élèves est son objectif principal. Elle traite l'erreur comme une porte d'accès aux connaissances erronées et installées chez les élèves.

Analyse question 9 :

Le fait que Marie demande à un élève de justifier son changement d'opinion sur l'orthographe d'un mot lui permet de vérifier si l'élève a compris ou non son erreur et s'il est capable d' expliquer pourquoi il change d'avis mais aussi pour que l'élève qui s'est trompé vive son erreur comme une source de progrès pour la classe. En effet, on peut noter les bienfaits de la reformulation pour les apprentissages : plus on reformule, et plus on comprend.

Analyse question 10 :

En valorisant l'erreur, en la considérant comme une aide pour apprendre, Marie crée l'atmosphère bienveillante que l'on retrouve dans le multi agenda de Dominique Bucheton comme condition favorable aux apprentissages.

4.1.5 Comparaison des analyses

Entre la tâche prescrite et la tâche réalisée

Un premier écart est celui qui existe entre les objectifs cités dans la fiche de préparation de Marie et ceux qu'elle présente lors de l'auto-confrontation.

En effet, nous retrouvons de nombreux objectifs notionnels, lexicaux ou grammaticaux. Or, lorsque nous en parlons avec elle, Marie veut travailler essentiellement un point grammatical, le fait de mettre « -ent » à « ouvrent » dans « Les petits chats ouvrent la bouche ».

Il est à noter que Marie n'a pas abordé cette notion par une approche de la conjugaison « classique » où se déclinent les divers pronoms personnels, si bien que les élèves ne connaissent pas encore les terminaisons. Le travail mené en amont consiste à extraire des régularités qui ont permis d'observer que lorsque « de qui on parle » pouvait être remplacé par « ils » ou « elles », alors le verbe était écrit avec « -nt » à la fin.

Marie nous explique aussi qu'elle n'a pas utilisé le temps de relecture comme elle le fait d'habitude.

Comme la relecture est un des autres objectifs essentiels de Marie, c'est un moment qui est en principe particulièrement développé pendant la séance, guidé « pas à pas », pour que les élèves mettent en place « des habitudes de relecture ».

Or, si cette étape nous semblait pourtant développée, Marie estime qu'elle ne l'a pas suffisamment fait. Elle en donne deux raisons.

Premièrement, le temps imparti pour que la séance soit entièrement incluse dans l'enregistrement vidéo ne lui permettait pas de consacrer à la relecture le temps qu'elle estimait devoir y passer avec les élèves. Mais surtout, elle nous explique que sa crainte principale était que les élèves ne fassent pas d'erreur, ce qui aurait rendu sa séance inexploitable.

Entre la tâche réalisée et la tâche réelle

Marie n'avait pas prévu le sourire qu'elle adresse à l'élève qui s'apprête à sauter une classe.

Il n'apparaît pas non plus dans sa fiche de préparation qu'elle comptait repérer de indices qui lui permettent d'avoir une opinion sur le bien-fondé de ce passage en classe supérieure.

Pourtant, pendant la séance, elle observe sa production et émet un sourire qui laisse penser qu'elle attendait une réponse de cette production. Il est possible aussi que ce soit en voyant la production de l'élève, que Marie relève des indices non anticipés qui attestent des capacités de l'élève à pouvoir suivre dans la classe supérieure.

Modèle opératif de Marie :

Nous voyons que son modèle opératif est en adéquation avec les connaissances didactiques qu'elle possède concernant la façon dont les élèves assimilent l'orthographe. Composé de concepts pragmatisés par les apports théoriques qui sont totalement assimilés et donc, au service de l'action, il lui permet d'utiliser l'erreur comme un levier d'apprentissage.

Les schèmes professionnels auxquels elle a intégré à la fois les diverses fonctions de formulation de questions pendant la mise en commun, tout comme les nombreuses remédiations qu'elle envisage pour les obstacles que pourraient rencontrer les élèves et qu'elle a anticipés nous permet de mesurer son niveau d'expertise.

Inscrite dans une démarche constructiviste, Marie s'intéresse depuis très longtemps au statut de l'erreur et a construit une identité professionnelle en cohérence avec la place et le statut qu'elle attribue à l'erreur.

Fait partie de ses jugements pragmatiques l'idée qu'il faut aller « de la correction vers des critères d'évaluation formative ». Dans sa classe, les corrections collectives ont fait place depuis longtemps à des mises en commun savamment orchestrées.

L'enseignement dont elle fait bénéficier les élèves, et qui prend appui sur l'idée que les corrections collectives sont contre-productives, ne se rencontre pas qu'en dictée discutée mais aussi dans le reste des disciplines.

Compte tenu du passif lourd qu'entretient « la dictée « avec les erreurs considérées longtemps comme des fautes, celle que pratique Marie dans sa classe est un exemple très significatif de la place et du statut qu'elle accorde à l'erreur dans les apprentissages.

4.2 Situation d'enseignement du débutant

4.2.1 Présentation

Aurélie a une classe de CE2, composée de 22 élèves, dans une école de centre-ville de Clermont-Ferrand. Elle a accueilli les deux membres du trinôme afin de procéder à l'enregistrement vidéo d'une séance de dictée discutée un mercredi matin, avant la récréation et suite à un rituel de calcul mental. Tous les élèves étaient présents et se sont montrés impressionnés par la caméra. Le climat de classe était favorable au bon déroulement de cette séance qui a duré entre 35 et 40 minutes.

Cette situation d'enseignement était récente, puisque la dictée discutée avait été mise en place dans la classe seulement depuis un mois. Ce dispositif était donc connu des élèves mais restait tout de même nouveau, contrairement aux élèves de Marie. De ce fait, l'activité est moins ritualisée dans la classe d'Aurélie. Cette dernière a, parmi ses préoccupations, le choix de la phrase dictée afin que celle-ci soit adaptée aux capacités de ses élèves, l'utilisation de l'affichage de relecture, l'utilisation des balles d'accord (ce sont deux dispositifs qui ne sont pas totalement ancrés dans sa pratique puisqu'ils sont nouveaux), laisser le temps pour que chaque élève puisse expliquer sa graphie et percevoir l'erreur comme un élément d'apprentissage.

Aurélie pense pouvoir mettre en œuvre différents gestes et postures pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Par exemple, elle pourra accéder aux productions des élèves en temps réel, et pourra ainsi décider de l'ordre de passage lors de la mise en commun, et avec l'utilisation de la grille de relecture, elle adoptera une posture d'étayage. Elle favorisera le débat pour faire expliquer aux élèves le choix de leurs graphies et pilotera de manière à ce que la gestion de la classe soit favorable au débat de la dictée discutée.

4.2.2 Analyse a priori de la tâche.

Dans sa fiche de préparation (Cf. annexe 4) Aurélie intitule sa séquence « dictée négociée », notons que cette formule est identique à la dictée dite « discutée » présentée dans la situation d'enseignement du PEMF. Elle nomme sa séance « les élèves gourmands mangent quelquefois

des bonbons », ce titre est en fin de compte la phrase qui sera dictée aux élèves lors de la séance.

Dans un premier temps, elle différencie l'objectif de la séquence de l'objectif de la séance. Cette distinction permet de comprendre le but général de la dictée négociée qui est « *raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part, entre le verbe et son sujet d'autre part* » et les notions qui vont être plus particulièrement étudiées dans cette séance qui sont « rappel *de mots mémorisés en orthographe lexicale, les accords entre déterminant, nom et adjectif* ».

Ensuite, Aurélie présente le déroulement de sa séance en la divisant en plusieurs phases. Elle fait du pilotage temporel en marquant le temps accordé à chaque étape, certainement pour gérer son temps et ne pas aller trop vite ni prendre du retard. Elle nomme aussi une case « commentaires/observations ». Les commentaires qui sont présents à l'intérieur s'adressent à elle-même et lui servent sans doute d'aide mnémotechnique pour ne pas oublier de faire ou de dire quelque chose comme par exemple : « penser *à remplacer le groupe nominal par le pronom personnel avant* ».

Aurélie consacre une phase à la mise en commun dans laquelle elle fait une analyse à priori de sa séance puisqu'elle anticipe les différentes graphies que peuvent proposer les élèves pour chaque mot de la dictée, sauf pour les déterminants qu'elle doit considérer comme acquis car elle ne propose pas de graphies différentes. Cependant, cette anticipation n'est pas suivie d'idée de remédiation, car elle ne note pas les moyens ou les outils pour remédier aux erreurs des élèves, et n'explique pas le processus par lequel elle va passer pour permettre d'étayer le raisonnement orthographique des mots et faire avancer la résolution si les élèves n'y parviennent pas.

Nous constatons qu'il n'y a pas de partie dédiée à l'activité de l'élève contrairement à la fiche de Marie, ce qui laisse penser qu'en tant qu'enseignant débutant, nous avons tendance à nous focaliser essentiellement sur notre pratique, sur ce que l'on doit faire ou ne pas faire, en oubliant parfois qu'il est très utile de penser l'activité des élèves dans sa fiche de préparation et que des ajustements se feront nécessairement pendant la séance. Nous pouvons observer que la fiche de préparation de Marie est beaucoup plus centrée sur les erreurs graphiques possibles des élèves et leur remédiation tandis que celle d'Aurélie présente plutôt le « scénario » qu'elle souhaite mettre en place étape par étape.

4.2.3 Analyse extrinsèque de la tâche (Cf. annexe 5)

Dans l'ensemble, nous observons qu'Aurélie s'est énormément appuyée sur sa fiche de préparation, puisque du début jusqu'à la fin de la séance elle la tenait dans sa main. A posteriori, cette attitude nous montre à quel point l'enseignante est soucieuse de bien suivre les étapes ainsi que toutes les remarques qu'elle a notées sur sa fiche pour parvenir aux objectifs qu'elle s'est donné. Pour étayer cet argument, prenons en exemple la situation suivante : lors de la séance, Aurélie s'est rendue compte qu'elle avait oublié une étape : la coupe de la phrase. Il y a alors eu un moment de flottement où nous l'avons observée en train de vérifier dans sa fiche de préparation le moment où il fallait faire cette coupe de la phrase. Or, elle a oublié d'indiquer cette étape dans sa fiche de préparation, Aurélie s'est alors sentie prise au dépourvu par la situation et instinctivement, a demandé à un élève performant de réaliser la coupe de la phrase, car elle savait qu'il allait la réussir et qu'ils allaient pouvoir passer à l'autre étape. Ce comportement est tout à fait caractéristique de l'enseignant débutant. En effet, les novices ont une grande tendance à être dépendants de leurs fiches de préparation qui est un outil sécurisant. Sans doute, a-t-elle la crainte d'être démunie face à une erreur de coupe.

D'un point de vue extérieur, nous avons aussi remarqué que le nombre de prises de parole de l'enseignante était plus élevé que le nombre de prises de parole des élèves. En effet, Aurélie, soucieuse de la bonne compréhension de ses élèves, étaye beaucoup le raisonnement orthographique. Ce comportement reflète aussi la fiche de préparation qui, comme nous l'avons vu, apporte principalement des informations sur l'activité d'Aurélie, sur ce qu'elle va faire, sur les consignes qu'elle va donner et à quel moment elle va les donner, et non pas sur l'activité des élèves et sur l'anticipation de remédiations aux erreurs qu'ils peuvent commettre.

Enfin, nous avons remarqué qu'Aurélie au lieu de dicter la phrase suivante « Les enfants gourmands mangent quelques fois des bonbons », comme initialement prévu dans sa fiche de préparation, décide d'enlever le mot « quelquefois » et de lire « Les enfants gourmands mangent des bonbons ». Nous pouvons alors imaginer qu'elle reconsidère la phrase car elle pense que le mot « quelquefois » va être trop compliqué pour les élèves.

4.2.4 Analyse intrinsèque de la tâche

Pour procéder à l'analyse intrinsèque**,** nous utiliserons les questions / réponses de l'auto-confrontation avec Aurélie, fournies en annexe 2.

Analyse question 1 :

Aurélie procède à un ajustement de dernière minute. Dans la mesure où, elle consacre déjà un certain nombre de minutes à la mise en route de l'activité (matériel, conditions requises pour être prêt...), elle a peut-être estimé qu'elle manquerait de temps pour terminer sa séance dans de bonnes conditions. A nouveau, nous pouvons constater qu'Aurélie est prise dans le multi-agenda plus que dans la façon dont elle souhaite traiter l'erreur.

Analyse question 2 :

Le choix de la phrase est en lien avec son objectif qui est « l'accord *entre les déterminants, noms, adjectifs et entre le sujet et le verbe* ». Aurélie veut travailler principalement cette compétence, c'est pourquoi elle choisit de constituer la phrase avec des mots dont l'orthographe est normalement connue des élèves, pour que ceux-ci ne dépensent pas toutes leurs ressources cognitives dans l'orthographe des mots mais raisonnent surtout sur les accords dans la phrase.

Toutefois, face à certaines graphies lexicales qui ont déjà été vues lors de séances précédentes, Aurélie y consacre beaucoup de temps, et aurait peut-être pu en gagner en concentrant davantage l'attention sur les accords.

Analyse question 3 :

La réaction de cet élève qui a conscience qu'il s'est trompé mais n'ose pas dire l'écriture de son mot nous montre comment il est difficile pour certains élèves de faire des erreurs. C'est pourquoi il apparaît essentiel que l'enseignant prenne en considération la place de l'erreur et montre que ce n'est pas grave de se tromper et que, bien au contraire, c'est une étape normale de l'apprentissage. Aurélie, en décidant de traiter tout de suite l'erreur, prend en considération les émotions de son élève qui ne souhaite pas que la façon dont il a écrit le mot soit notée au tableau. Elle dédramatise alors l'erreur et lui donne la possibilité de faire marche arrière.

Toutefois, elle aurait pu se servir de cette erreur, sans l'attribuer à cet élève spécifiquement, pour rappeler l'importance de la relecture.

Analyse question 4 :

Comment nous l'avons vu dans l'analyse à priori, la coupe de la phrase n'est pas indiquée dans la fiche de préparation d'Aurélie. Or, en tant qu'enseignante débutante, elle

s’appuie énormément sur sa fiche de préparation qu’elle tient dans sa main tout au long de la séance. Elle se retrouve prise au dépourvu par cet imprévu et va alors choisir un élève performant pour répondre à la question et en quelque sorte se sortir de cette situation rapidement. Elle avait repéré que tous les élèves avaient fait la coupe au bon endroit mais n’a pas d’information sur le raisonnement qui conduit à cette coupe .On peut supposer que la coupe de la phrase n’étant pas indiquée dans une « étape » de la fiche de préparation de Marie, Aurélie n’a pas non plus pensé à l’indiquer.

Analyse question 5 :

Ici, nous voyons qu’Aurélie est encore très préoccupée par le pilotage temporel et qu’elle doit d’abord s’assurer que la gestion de la classe est maîtrisée pour pouvoir se concentrer sur d’autres problématiques.

5- Résultats et discussion

La question centrale est de savoir si Aurélie avait subi une modification de son modèle opératif à la suite de ce dispositif ? Si oui, comment ?

Pour y répondre, nous, nous sommes penchées sur certains moments-clés :

- **La mise en commun**

Marie nous a clairement explicité que l’un des objectifs pendant la dictée discutée, si ce n’est le plus important de tous, était l’accès aux représentations des élèves. Le moment pour lequel elle menait ces séances était la mise en commun durant laquelle elle permettait, dans un climat de confiance et de bienveillance, d’exposer les raisons pour lesquelles les élèves optaient pour une graphie plus qu’une autre. Lorsqu’il y a erreur, l’explication donne à Marie des indices sur les connaissances déjà présentes de l’élève et lorsque la graphie est correcte, elle en fait reformuler l’explication de préférence par des élèves en difficulté afin de vérifier et/ou aider leur compréhension. En fonction des schèmes disponibles, Marie a différentes orientations, notamment en termes de remédiations. Aurélie, sensible à la question de l’erreur, particulièrement dans le cadre de la dictée, a mené une séance de dictée discutée/négociée quasiment selon les mêmes modalités que Marie. Néanmoins, malgré sa volonté d’une mise en commun similaire à celle de Marie, elle a manqué des opportunités d’accéder aux représentations des élèves et par là, sans doute aussi de donner une occasion d’apprendre pour quelques élèves.

De façon générale, si Aurélie restait aussi neutre que Marie pendant le recueil des graphies, elle a involontairement guidé les élèves vers les graphies correctes durant la mise en commun, balayant assez rapidement les réponses erronées.

Aussi, nous nous sommes demandé ce qui pouvait l'empêcher ou du moins la mettre en difficulté lors de cette mise en commun.

Nous avons trouvé plusieurs éléments de réponse :

Tout d'abord, et de façon directement liée à la comparaison des fiches de préparation, Aurélie n'anticipe pas de remédiations possibles. Aussi, se pose une question de taille : que faire des réponses erronées ? L'ajustement nécessaire en temps réel prend trop d'espace par rapport à la part d'invariance et met Aurélie dans une situation qui ne la rend plus disponible pour organiser judicieusement la mise en commun.

Un travail didactique et théorique est alors nécessaire pour penser la façon de déconstruire les représentations orthographiques des élèves. Les concepts pragmatiques en jeu ont besoin d'éclairage théorique. Cet aspect correspond à ce que G.Vergnaud (1990) nomme « les inférences » et qui font partie des quatre dimensions du schème.

Marie a souvent fait allusion à l'ouvrage de Danièle Cogis (2005) ainsi qu'au travail qu'elle mène avec un enseignant-chercheur de l'ESPE de Clermont-Ferrand pour alimenter les notions théoriques qui sous-tendent sa pratique.

Là encore, la formation universitaire joue un rôle prépondérant puisqu'elle met en lien l'enseignant stagiaire en contact avec de nombreuses ressources théoriques qui seront autant de pistes pour continuer à se former au-delà de l'année de stage.

Si l'on s'en réfère au modèle de Bucheton, nous savons que l'enseignant débutant est souvent axé sur le pilotage temporel. La mise en commun demande un certain « lâcher-prise » d'apparence du moins, puisque nous pourrions penser que l'enseignant n'a qu'un rôle de distributeur de parole. Bien sûr, c'est une phase éminemment plus délicate et subtile. L'enseignant débutant, comme c'est le cas d'Aurélie, par souci de maîtrise du temps, se trouve dans une posture de contrôle avec une prise de parole supérieure au nécessaire.

En ce sens, elle partage les préoccupations des enseignants, indépendamment de la réponse apportée. En effet, selon R.Goigoux (2007), « la conciliation de l'avancée du temps didactique avec le respect de la parole enfantine » fait partie des dilemmes qui fondent le genre professionnel.

La gestion de la mise en commun par l'enseignant nécessite de nombreuses compétences simultanées : le modèle opératif d'un enseignant expert permet par le choix des indices qui deviennent des indicateurs, d'orienter l'action en prenant en compte les dimensions pédagogiques et didactiques liées au traitement des erreurs tout en conservant un équilibre entre conduite de la classe, pilotage, étayage…

D'autre part, comme nous l'avons vu, les objectifs essentiels que Marie a en tête n'ont que peu de rapport avec ceux énoncés dans la fiche de préparation : accès aux représentations pour ce qui la concerne, relecture et raisonnement pour ce qui est des élèves. Sur un plan notionnel, l'enjeu véritable se situe sur la conjugaison du verbe ouvrir au présent et à la troisième personne du pluriel tandis qu'Aurélie se fixe tous les objectifs notionnels présents dans sa fiche de préparation, au détriment de la mise en commun, et favorisant le décrochage de certains élèves par la longueur et la densité de la séance.

- **l'enseignant et l'erreur**

Pour comprendre les difficultés qu'a éprouvé Aurélie pour laisser « le temps de l'erreur » lors de la mise en commun, il nous semble intéressant de nous pencher sur l'approche théorique qu'en fait Jean-Pierre Astolfi (1997).

Selon cet auteur, les façons de traiter de façon générale les erreurs peuvent se rassembler sous différents modèles.

Marie est dans le modèle constructiviste où l'erreur est porteuse de sens et devient un indicateur d'obstacle que l'élève rencontre et que bientôt, il franchira. L'erreur est un réel outil, voire une ressource. Aurélie, pour sa part, relève sans doute plus du modèle behavioriste dans lequel un guidage étroit mène l'élève vers la réussite de la tâche

Certainement, le statut de débutante confère à Aurélie une identité professionnelle encore fragile. De cela découle un sentiment d'échec personnel face à la « non -réussite » des élèves, qui se confond avec une remise en cause des compétences professionnelles. Mais ce qui aboutit à un « sur-ajustement » peut finalement leurrer l'élève et l'enseignant.

La formation universitaire se heurte ici à des représentations profondément ancrées dans l'inconscient collectif.

En effet, Daniel Favre explique que « malgré les incitations officielles, les actions de formation des enseignants n'arrivent que rarement à modifier les pratiques enseignantes. L'exemple le plus démonstratif concerne sans doute les difficultés de mise en place de l'évaluation formative. (…) Parmi les quatre représentations-obstacles (…) à l'origine de la difficulté rencontrée par les enseignants pour faire évoluer les pratiques, celle qu'ils ont construite concernant le rôle et le statut de l'erreur dans l'apprentissage nous parait la plus difficile à modifier »

6- Conclusion

Au travers de ce travail réflexif élaboré à l'aide du dispositif présenté, nous avons cherché à mesurer dans quelle mesure Aurélie pouvait profiter des diverses analyses qui concernaient l'activité de Marie dans une séance de dictée discutée, pour penser sa propre pratique. La façon dont Marie utilisait avec bienveillance les erreurs des élèves comme des sources d'apprentissages, des leviers lors de mises en commun et non de « correction » nous avait interpelées.

L'appui sur la didactique professionnelle nous a permis de nous faire une idée plus précise du modèle opératif de Marie vis-à-vis de la dictée discutée et de façon générale, vis-à-vis de la place et du statut de l'erreur dans les apprentissages des élèves.

Nous avons vu qu'au-delà de concepts pragmatiques et pragmatisés qui lui permettent d'avoir des indicateurs essentiels pour faire un diagnostic des représentations des élèves, de nombreux schèmes professionnels disponibles orientent son action. De ce fait, les invariants opératoires dans son activité prennent une place conséquente et elle peut ainsi concentrer son attention sur les ajustements qui vont consister à permettre une déconstruction des représentations erronées chez les élèves. Dans une démarche constructiviste, Marie se préoccupe des erreurs de ses élèves en leur conférant un statut positif. Ses jugements pragmatiques lui ont permis d'adopter cette démarche pour l'ensemble de sa pratique.

Aurélie a mené sa propre séance de dictée « négociée » quelques semaines après avoir procédé aux diverses analyses qui permettaient d'approcher au plus près du réel de l'activité de Marie.

Selon Pierre Pastré, l'apprentissage professionnel résulte dans de nombreux cas de « l'apprentissage par situation » (situation problème) face auquel l'opérateur (ici l'enseignant

débutant) « voit bien le but à atteindre et évalue à chaque opération sa distance au but. ». Le modèle opératif d'Aurélie est à ce jour incomplet dans la mesure où les éclairages théoriques sur les représentations des élèves, les dispositifs de remédiation, ainsi que sur l'enseignement didactique de l'orthographe ne sont pas encore suffisamment assimilés pour être pragmatisés.

De plus, Aurélie doit se départir des représentations-obstacles sur le rôle et le statut de l'erreur en modifiant ses jugements pragmatiques, ce qui, de fait, a commencé au moment même où nous avons choisi de nous y intéresser.

Sans doute est-il encore un peu tôt pour avoir les indicateurs fiables (qui resteraient d'ailleurs à définir), d'une genèse conceptuelle. Toutefois, l'intérêt et les questionnements qui ont suivi les diverses analyses, notamment sur l'évaluation et l'intérêt relatif de la correction telle qu'Aurélie la pratiquait jusqu'à présent (« le syndrome de l'encre rouge » selon J.P Astolfi, 1997).

L'analyse intrinsèque de la situation d'Aurélie nous permet de mieux comprendre son activité mais ce travail réflexif mené dans le cadre universitaire nous a permis de l'enrichir de notions théoriques indispensables qui devraient enrichir son modèle opératif.

7- Bibliographie

- Astolfi J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.
- Bautier, E. (1995.) *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : l'Harmattan.
- Bautier E., Goigoux R. (2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148.

- Bucheton D. et Soulé Y., (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique.* Repéré à : http://educationdidactique.revues.org/
- Cèbe S. et Goigoux R. (2004). - Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle ? *In* L.Talbot (Ed.), **Pratiques d'enseignement et élèves en difficulté.** Toulouse : Erès (p.112-121)
- Charnay R., : « l'analyse a priori, un outil pour l'enseignant ». Repéré à : http://www.ssrdm.ch/mathecole/wa_files/209-5_Analyse_20_C3_A0_20priori.pdf
- Cogis D., (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe.* Paris, Delagrave Editions.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, 8, (2), 9-50. doi :10.3917/savo.008.0009.
- Daguzon M (2003). *Les processus d'influence de la prescription sur les pratiques d'enseignement*. **(**Mémoire de DEA, Sciences de l'Education), Université Paris V.
- Favre D., (2003) Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages, *Psychologie de la Motivation,* 36 :100-115.
- Goigoux R., (2007). : « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education & Didactique*, Vol 1, n°3 | 47-69
- Pastré, P. (2002), L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue Française de pédagogie*. N° 138
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie, 154*
- Piaget J, (1974). – *Réussir et comprendre*. Paris : PUF
- Rogalski,J. (2007, juin) « Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant » . Communication au séminaire « la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale ».Repéré à http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf
- Vygotski, L.(1985). P*ensée et langage.* Paris, Messidor, éd. Sociales

.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Fiche de préparation Marie

Séance Dictée discutée

Orthographe : mobiliser ses connaissances orthographiques lors d'une dictée argumentée

Objectif général : Dictée courte suivie de l'examen collectif des problèmes d'orthographe rencontrés, pratiquée de manière rituelle, permettant aux élèves d'intégrer les règles d'orthographe et leurs procédures d'application en faisant exercer les raisonnements adaptés sur des phrases progressivement plus complexes. (page 25)

Compétences : Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques d'accord essentiellement (page 25)

Objectifs notionnels :

- Être capable de rechercher le sujet et le verbe.
- Être capable d'appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet.
- Être capable d'appliquer les règles d'accord du pluriel dans le groupe nominal.
- Être capable d'écrire sans erreurs les lettres finales des noms et adjectifs.
- Être capable d'écrire sans erreurs le son OU.

Durée : 40 minutes

Matériel : cahier du jour, stylo noir, bleu, vert et rouge. Affiches pour les chasses aux noms-Présentation des cahiers préparée au tableau

Déroulement de la séance

Organisation pédagogique	Consignes	Intervention de la maîtresse	Activités des élèves
Etape1 : dictée individuelle **Phase écrite** Cahier du jour Stylo noir	*Vous allez aujourd'hui écrire la dictée du jour afin d'améliorer vos compétences en orthographe.* *Est –ce que quelqu'un veut qu'on explique le sens de cette phrase ? »* *Sortez votre stylo noir et ouvrez votre cahier à la bonne page pour écrire la phrase que je vais vous dicter.* *Vous allez vous relire afin de vérifier l'écriture de vos mots. Qui peut rappeler ce que l'on doit faire pour se corriger ?*	Lecture de la dictée. Dictée de la phrase par groupe de mots Elle passe entre les rangs pour observer les traces de la réflexion et des stratégies des élèves	Préparation des cahiers Ecrire sous la dictée Réponses attendues : pour se corriger on doit : N'oublier aucun mot - Vérifier majuscule et point - Vérifier erreurs de son - Vérifier noms appris - Vérifier lettres muette Chercher les verbes et les sujets de la phrase en faisant la coupe de la phrase et en changeant le temps des verbes. Faire les accords entre et dans les groupes en s'aidant des balles d'accord

			- trait ondulé sous les mots dont on n'est pas sûr Relecture individuelle pour corriger ses erreurs d'orthographe
Phase 2 : recueil des graphies de chacun (collectif) **Phase orale** Cahier Boîtier rangé	*Je vais maintenant recueillir les écritures de vos mots. Je recopie d'abord l'ardoise d'un enfant puis vous m'épellerez chacun les mots pour lesquels vous avez écrit différemment. Profitez-en pour réfléchir à ce que vous voyez et commencez à chercher des arguments pour défendre ou pas une écriture*	Elle recopie la phrase écrite par un enfant puis chaque élève lui dicte les mots dont les graphies ne sont pas au tableau.	Les élèves dictent leurs graphies et commencent à réfléchir aux arguments pour ou contre les propositions des autres élèves
Phase 4 : explication et débat collectif sur les différentes graphies proposées **phase orale** Cahier Boitier rangé	Questions à fonction d'incitation : *Nous allons observer les mots un par un. « Y » tu veux expliquer ton choix ? Qu'est-ce qui t'a conduit à écrire de cette manière ?*	Elle choisit le premier mot de la phrase à débattre Elle invite alors l'enfant qui a proposé une graphie à expliquer pourquoi ce mot doit s'écrire de cette façon	Les élèves expliquent leurs graphies Les élèves écoutent d'abord toutes les explications pour les différentes graphies d'un même mot

	-Est-ce que quelqu'un a pensé différemment ? - *Nous voyons là plusieurs propositions concernant le mot « X ». Qu'en pensez-vous ?* Questions a fonction d'élucidation et critique (*Pourquoi veux-tu …? Tu peux préciser parce qu'on ne comprend pas bien ?* . Questions à fonction de régulation (*Qu'est-ce qu'on fait avec cette proposition ? Vous êtes tous d'accord ?)* Questions à fonction de régulation (*Est-ce que tu peux reformuler ce qui*	Si un autre élève a choisi la même graphie, mais pour une autre raison, il est à son tour invité à expliquer les raisons de son choix Une fois les décisions prises et justifiées, les graphies inexactes sont effacées. La maîtresse peut écrire ou tracer les justifications sous le mot concerné. Elle procède de la même manière pour tous les mots de la phrase qui posent problème. Elle demande aussi régulièrement aux élèves en difficulté de redire	Les élèves entreprennent de débattre de toutes les écritures proposées pour déterminer la bonne Les élèves débattent des différentes graphies en exposant leurs arguments et en formulant correctement leur pensée. Certains élèves acceptent, sous le poids des arguments, de modifier leurs graphies

	vient d'être dit ? Quelqu'un peut reformuler ce qui vient d'être dit ?)	avec leurs propres mots ce qui a été décidé par la classe et d'expliquer les raisons de ce choix. → *Dans toutes les situations, si le groupe ne parvient pas à résoudre le problème, l'enseignant est le recours permettant de faire avancer la résolution*	Reformulation et synthèse intermédiaire sur une notion débattue et expliquée.
<u>Phase 5 : Trace écrite et synthèse</u> **Phase écrite** Cahier Stylo vert	*Qui peut me rappeler tout ce que l'on a appris ?* *Je vais effacer le tableau et vous re-dicter la phrase.* *Mémorisez –la*	Aide, correction et explicitation individuelle ➔ La phrase peut être redictée en fin de semaine ou redictée avec d'autres phrases du jour en fin de périodes (avec plus	- Elaboration collective de la synthèse - Réécriture de la phrase en mobilisant ce qui a été appris ➔ Les élèves en difficulté peuvent recopier la phrase/ ou la recopier sans regarder le tableau et vérifier ensuite

		ou moins de changements introduits)	

ANNEXE 2 : Verbatim séance Marie

PE : On ouvre les cahiers et on écrit la date. On écrit au stylo noir parce que c'est ce qu'on pense. Vous êtes prêts ? Je dicte : « Les petits chats ouvrent la bouche » (*elle répète 5 fois la phrase et passe dans les rangs pour vérifier où les élèves en sont)* Maintenant qu'est-ce qu'on doit faire ?

E : Se relire et vérifier

PE : Oui, On met son doigt / Les petits chats ouvrent la bouche (lecture saccadé) / Qu'est-ce qu'il faut faire ensuite ? *(Elle montre l'affiche présent sur le mur dans la classe pour que les élèves visualisent les différentes étapes de la relecture)*

PE : Couper la phrase en deux : de qui on parle ? Ce qu'on en dit ? / Tracer les balles d'accord / Quand vous avez fini vous croisez les bras sur la feuille.

Une fois que les enfants ont tous terminé ils épellent les mots à l'enseignante qui les écrit au tableau.

PE : Est- ce que quelqu'un a écrit …. d'une autre manière *? (Elle s'arrête sur chaque mot, les élèves ont écrit tous les mots de la même façon sauf « ouvrent ».)*

PE : On a juste « ouvrent » je le savais. je veux qu'on réfléchisse à pourquoi vous avez écrit « les petits chats » comme ça ? Pourquoi vous avez tous mis un T à « petits » ?

E : Parce que « petit » normalement il y a deux T et vu que « les » donne un « s » à petits

PE :Qu'est -ce qu'on peut dire encore ?

E : Que « petit » si tu mets un T après, ça prépare au mot « petite ».

PE : (Répète l'explication de l'élève pour être sûre que tout le monde ait bien entendu)

E : « Petits » donne un « s » à « chats »

PE : C'est « petits » qui donne un « s » à « chats » ? / Pourquoi on met un « s » à petits et un « s » à « chats » ?

E : On dit « les petits chats » et si on ne met pas de « s » ça veut dire qu'il n'y en a qu'un

PE : Ce qu'on est en train de dire c'est qu'il y a plusieurs petits chats / Maintenant on va parler de « ouvrent ». Quels sont ceux qui ont mis un « s » ? Est -ce que vous pouvez expliquer pourquoi ?

E : J'ai mis un « s » car il y a plusieurs petits chats qui ouvrent la bouche et je pensais qu'il fallait un « s »

PE : Il y a plusieurs chats qui ouvrent la bouche et on met un « s » à les petits chats alors on met un « s » ? (Reformulation)

E : Comme il y a un « s » à « chats », j'ai cru que…

PE : Tu as peut- être bien cru

E : J'ai mis un « e » comme dans novembre

E : Maman écrit des phrases et elle avait écrit ce mot

PE : Ceux qui ont mis « -ent », chacun va donner une explication

E : Un verbe on avait vu qu'il prenait « -ent » et jamais un « s »

PE : Maintenant, quelle solution va-t-on choisir ? Vous avez écouté les explications de tout le monde, et maintenant on va réfléchir ensemble, je vous écoute

E : Au verbe c'est jamais un « s » c'est toujours « -ent »

PE : Qu'est-ce que tu en penses… ?

E : On ne peut pas dire « des décembre ». Par contre, on peut dire qu'il y en a plusieurs qui ouvrent

PE : D'accord donc tu es en train de nous dire que « ouvrent » c'est un mot rouge et que décembre a priori n'est pas un mot rouge ? (Les mots rouges représentent des verbes conjugués au présent, soit à la 3 ème personne du singulier, soit à la 3 ème personne du pluriel)

E : On peut mettre « ils » comme ils sont plusieurs
PE : Comme tous les matins je vous donne des mots à remplacer par « ils » ou « elles ». Tu sais que « chats » se remplace par « ils » / on va quand même faire la coupe de la phrase. De qui on parle ? Des petits chats. Je coupe donc à « chats ». / Qui pense s'être trompé sur la graphie de son « ouvrent » ? Qui pense que sa manière d'écrire ne va pas?
E : J'ai oublié que « ouvrent » c'était un verbe
PE : Qu'en pensez- vous ? Est- ce que vous êtes d'accord ?
E : Quand c'est un verbe on ne met pas de « s » à la fin
PE : Oui, pour l'instant.
E : Si on avait pensé, on aurait mis -ent comme c'est un verbe
PE : Dans ceux qui ont mis un « e », qui n'est pas d'accord et pense qu'il faut laisser le « e » ?
E : Ah non !
PE : Pourquoi tu penses qu'il ne faut pas laisser le « e » ? Qui pense que la manière n°1 est la bonne ? / Donc vous êtes tous d'accord pour dire qu'il y a le pluriel, qu'il y en a plusieurs et donc qu'il faut quelque chose, soit un « s » ou un « -ent », est -ce que c'est ça ?
E : Oui
PE : Qui pense qu'il faut « -ent » ? Donc il reste …
E : Comme lui.
PE : Quoi comme lui ? / Tout le monde est d'accord pour dire que « ils » donne « -ent » au verbe ? X et Y ne sont pas d'accord, on veut vous écouter.
E : J'ai une petite préférence pour « -ent »
PE : Pourquoi ?
E : Parce qu'on voit bien que les noms il y a un « s » et qu'ici « ouvrent » avec « -ent » ce n'est pas un mot bleu (les mots bleus représentent des noms communs)
PE : Tu ne l'as pas vu quand tu as écrit, c'est normal tu es là pour apprendre. / Est- ce que les copains peuvent te donner un argument qui essaie de te convaincre ?
E : Parce que c'est un verbe et que tous les verbes s'écrivent « -ent » à la fin.
PE : Est-ce que tous les verbes s'écrivent « -ent » ?
E : « Brille », il n'a pas « -ent »
PE : Et pourquoi ?
E : Parce que ce n'est pas un pluriel
PE : Je vais vous réexpliquer. Vous avez bien réfléchi les enfants ce matin. « Ouvrent », il faut « -ent » à la fin parce qu'en effet, vous l'avez tous dit, c'est le verbe. Ils donnent «-ent » au verbe comme le dit notre affiche. Les mots rouge au pluriel s'écrivent « -ent ». / On va répéter la chose, ce qu'on a appris ce matin ?
E : On a appris qu'on met « -ent » à un verbe mais pas à chaque coup
PE : Et quand est ce qu'on met « -ent » ?
E : Quand il y a « ils »
PE : C'est quelque chose qu'on va revoir plusieurs fois, là c'était la première fois./ vous mettez cette phrase dans votre tête et vous allez la copier sans regarder le tableau.

ANNEXE 3 : auto-confrontation Marie

1- Et le sourire de connivence parce qu'il a trouvé la bonne réponse ?
Normalement ce n'est pas bien, c'est parce que normalement, lui, il doit passer chez les CE2 et je ne suis pas tout à fait sûre en grammaire qu'il ait toutes les bases et quand j'ai vu ça, dans ma tête, je me suis dit : « là c'est bon, s' il passe en CE2 il saura suivre ». Et normalement j'essaie de ne pas le montrer et là dans ma tête je pense que c'était « c'est bon tu peux passer en CE2 »

2- « Le T de petit ça prépare au mot petite, c'est une bonne manière de le dire », comment toi tu le dis d'habitude ?
Parce que moi je ne l'ai jamais dit comme ça. On met un T à la fin de « petit » parce qu'on connaît un mot de la même famille, « petite ».

3- Ensuite à un moment tu récapitules et tu as noté les trois solutions au tableau sur les différentes graphies du verbe. Et tu dis « qu'est -ce que tu en penses … ? » La question c'est pourquoi tu choisis celui- là, d'interroger celui -là, est- ce que c'est parce qu'il est en train de décrocher et que tu veux le ramener, est ce que tu sais qu'il risque de ne pas avoir compris la réponse ou tu penses qu'il a compris et qu'il va pouvoir aider ceux qui n'ont pas compris ?
Les 3 sont bonnes. Alors X n'écoutait rien du tout, j'en suis sûre. Ça aurait pu être aussi parce qu'il n'a pas compris, mais je ne lui aurais pas dit « qu'est -ce que tu en penses ? » mais « est -ce que tu as compris ? ou tu peux me redire ? »

4- Comment as-tu amené précédemment avec eux le fait que le verbe était « ouvrent » ? Le mot juste après la coupe ?
On coupe la phrase en deux toujours « de qui on parle/ ce qu'on en dit » et le verbe est tout le temps après la coupe donc ils savent reconnaître le verbe comme ça. Là, en faisant mon marché c'est à dire en faisant le tour de tout le monde je m'étais aperçue que tout le monde avait fait la coupe juste, donc je n'y ai pas passé 3 ans sinon j'aurai interrogé quelqu'un qui s'était trompé en premier et demandé « qu'est- ce que vous en pensez ? ». Là, en temps normal, si je ne passe pas 3 heures, c'est que j'ai fait mon marché avant et je dis quand même « qui n'est pas d'accord ? » pour être sûre que mon marché, je l'ai bien fait

5- Et donc quand tu fais ton marché, est ce que tu as en tête pour chaque problème potentiel qui a fait quoi ? Tu arrives à retenir ?
Des fois, oui je crois. Pas de manière exhaustive, je dois faire des erreurs mais quand même, je vois, j'en ai que 12. Je le sais d'avance ce qui va arriver donc je m'y attends je suis plutôt prête.

6 - Ce qui veut dire que tous passent pour justifier ? Alors, si c'est la même réponse que le voisin, il dit « c'est pareil » mais tu vas vérifier quand même auprès de chacun la raison pour laquelle il pense ce qu'il pense ?
Je ne vais pas en interroger 10 mais quelques-uns, les plus faibles et dire par exemple « là pourquoi on a mis « ent » rappelle- moi ? »

7 - Est ce que le fait que « ouvrent » soit écrit en dernier c'est parce que tu veux les mener à la bonne réponse ?
Pas tout le temps je varie parce que sinon ils sauront que la fin est toujours la bonne.

8- Quand ils justifient leur graphie en disant j'ai mis un « s » à « ouvrent » car j'ai cru, tu lui dit « tu as peut- être bien cru », dans quel objectif ? Pour garder le suspens ?
Parce que je veux qu'on en parle correctement, doucement et pas en deux secondes. Je veux qu'on prenne le temps de poser les choses
Et est-ce que cet élève ça ne va pas le conforter dans le fait que « ouvrent » s'écrivait bien avec un « s » ? Là, il a l'air de le remettre en doute…
Ça peut être un risque, peut- être que j'aurai dû dire : « On va savoir ce n'est pas le moment d'en parler ». Toute la dictée discutée je la fais pour ce moment-là, pour le moment où on raisonne, où on réfléchit ensemble mais surtout pour le moment où je demande à chaque proposition « toi pourquoi tu l'as écrit comme ça ? et s'il y en a plusieurs qui l'ont écrit comme ça je leur demande aussi pourquoi, parce que mon but et là, c'est l'objectif principal de ma dictée discutée, c'est d'analyser leurs représentations, de voir pourquoi ils l'ont écrit comme ça parce que nous, on leur donne un

enseignement, et cet enseignement après dans leur tête ils en font leur soupe à eux et peut- être ça peut être une bonne soupe ou une mauvaise soupe et c'est à moi de voir comment ils se sont approprié les connaissances que je leur ai données.(…) Par exemple je me rappelle qu'il y a quelques années, on disait : « les mots au singulier ne prennent pas de « s » , les mots au pluriel prennent un « s » ». Et un jour,il y a un enfant qui m'a écrit « un an » avec un « s » et je sais que si je ne lui avais pas posé cette question, j'aurais dit : « Bon sang, un an il n'y en a qu'un, donc tu sais bien qu'on ne met pas de « s » ! Mais là, je lui ai dit :« Pourquoi tu as mis un « s » ? » et il m'a dit « un an c'est 365 jours ». Et si je n'étais pas partie de cette représentation- là pour essayer de la casser, je serais passée à côté (..) et il y en a un autre qui m'a dit un jour : « des petits » sans « s » et là, tu peux dire :« Mais enfin, tu sais bien que le « des » donne un « s » à « petits » et à « chats » ! Et là encore, je serais passé à côté. Je lui ai dit : « Mais pourquoi tu l'as écrit comme ça ? » et il m'a dit : « Mais on ne peut pas mettre deux lettres muettes à côté ». Il s'était forgé ça comme connaissance : qu'on ne peut pas mettre deux lettres muettes à côté.
Si je n'avais pas cette connaissance, si je ne savais pas qu'il pensait comme ça, j'aurais pu continuer toute l'année en disant : « Mais tu sais bien que ça prend un « s » ! et lui, il n'aurait pas compris parce que dans sa tête, il s'est forgé une règle à laquelle je n'ai pas pensé. Encore un dernier avec « on voit à la fenêtre » avec un « t » à « on ». « Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? », « Parce qu'on est plusieurs ». Elle confondait avec le verbe certes, mais comme « on est plusieurs » on met « nt » et terminé ! Il faut que j'essaye de comprendre leur logique pour mieux la défaire. Donc dans ce genre de phrases, c'est : « Pourquoi tu as écrit ça comme ça ? » et défaire.
(…)Je veux absolument qu'ils parlent en toute confiance

9- Tu demandes à un élève de justifier son changement d'avis. Du coup, est -ce que c'est parce que tu veux vérifier qu'il a compris et dans ce cas- là, qu'il est capable de l'expliquer, ou est -ce que il va changer de point de vue parce que la majorité pense autrement et qu'il était le seul à penser différemment ?

je pose cette question- là pour être sûre qu'il a bien compris et en reformulant. Quand on reformule pourquoi on fait les choses, plus on les reformule et plus on comprend. Avec ma stagiaire ce matin, il y avait deux écritures de « succès », il y en a un qui dit : « Je ne suis pas d'accord car je trouve que ce n'est pas le bon son », « C'est bon ? Tout le monde est d'accord ? Oui ? » et elle barre le mot. Et là, je lui ait dit : « Ça ne va pas, parce que l'élève qui s'est trompé, si ça se trouve, il n'a toujours pas compris pourquoi ça ne faisait pas le bon son, parce que ce n'est

pas l'élève qui n'a pas compris qu'on a interrogé ». Et donc, je lui ai dit : « A chaque fois, il faut aller demander à l'élève qui s'est trompé ». Je préfère que ce soit l'élève qui s'est trompé qui parle en premier, déjà. Je demande toujours : **« Qui est -ce qui pense s'être trompé en voyant les graphies des autres ?** » tout ça pour que l'élève qui s'est trompé puisse parler en premier devant les autres et dire : « Oui c'est bon, je me suis trompé » et éviter que les autres lui disent. Et je veux toujours qu' on demande à l'élève qui s'est trompé de réexpliquer d'abord (une fois la bonne graphie validée), pour voir s'il a compris, s'il n'a pas pris le mauvais chemin, s'il est bien en train de comprendre

10- A un moment, tu dis : « Oui c'est normal tu es là pour apprendre ». Est- ce que le « tu es là pour apprendre » est quelque chose qui revient très souvent ?
Tout le temps. Je leur dis souvent, et surtout ce que j'essaie de dire, c'est que c'est normal de faire des erreurs parce qu'on est là pour apprendre. Je leur dis aussi que leurs erreurs nous servent, qu'heureusement qu'ils ont fait ces erreurs là ça nous permet d'en parler tous ensemble, que tout le monde fait des erreurs (…)Tout ça pour qu'ils parlent de leurs difficultés sans avoir peur des autres et de moi. Tout ça c'est pour créer une ambiance de travail bienveillante, qu'ils se sentent comme dans une bulle protégée.

Annexe 4 : Fiche de préparation Aurélie

Date : 15/02/17	Français : Etude de la langue Séquence : Dictée négociée Séance : « les élèves gourmands mangent quelquefois des bonbons »	**CE2**

SEANCE **durée de la séance** : 45’

OBJECTIF de la séquence :
Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).

OBJECTIF(s) de la séance :
Rappel de mots mémorisés en orthographe lexicale (accents aigus et graves , gourmand, manger et bonbons)
Accords entre déterminant, nom, adjectif (le**s** élève**s** gourmand**s**, de**s** bonbon**s) et** sujet/verbe (les élèves=**ils** mang**ent**)
Recueillir les représentations des élèves

ORGANISATION MATERIELLE :
- cahiers rouges (du jour)
-stylo noir, rouge, vert et bleu
-affichage qui rappelle les étapes

Déroulement	**Tps**	**Commentaires/Observations**
Phase 1 : lecture de la phrase de la dictée **Modalité de travail : Collectif** **Consigne : « Vous allez maintenant prendre les cahiers du jour rouge, nous allons faire la dictée négociée »** **Rappel du matériel : de quels stylos avez-vous besoin ?** **Réponse attendue : noir pour écrire ce que l’on pense, bleu pour faire les balles d’accord de part et d’autre de la coupe, rouge pour faire les balles d’accord qui traversent la coupe, et vert « pour se corriger »** **« Les élèves gourmands mangent des bonbons »**	**10’**	Reprendre sur le fait que le stylo vert servira à ré-écrire la phrase une fois que l’on se sera mis d’accord sur les graphies
Phase 2 ; relecture avec la grille (affichage) Faire verbaliser les différents points à vérifier -Majuscule et point - il ne manque pas de mots (nous vérifions tous ensemble : la PE relit lentement la phrase et les élèves pointent chaque mot avec le doigt) -erreurs de sons (vérifier que toutes les lettres sont là et dans le bon ordre et que le phonème est le bon) -Mots déjà appris et mots de la même famille	5’	Et que je souhaite qu’ils attendent bien le moment de la coupe de la phrase pour la faire Faire remarquer que nous avons déjà vu plusieurs mots de la phrase au cours de l’étude des phonèmes

Phase 3 : Coupe de la phrase **Consigne : Vous allez maintenant couper la phrase en deux** **Comment la coupez-vous ?** Réponse attendue ; d'un côté : de qui on parle et de de l'autre : ce qu'on en dit Vous soulignez en bleu « de qui on parle » et vous entourez le verbe **Phase 4 : »Faire les balles d'accord bleues** - Les bleus : à l'intérieur du groupe nominal **Phase 5 : Remplacer « De qui on parle » par un pronom personnel** Faire verbaliser les possibilités « Il, Ils, Elle, Elles » **Phase 6 : Faire la balle d'accord rouge** C'est celle qui traverse la coupe et relie le pronom personnel au verbe. **Phase 7 : Mise en commun** Recueillir toutes les graphies pour chaque mot de façon neutre Relancer à chaque fois avec « y a -t -il un élève qui l'a écrit autrement ? » Une fois toutes les graphies proposées pour chaque mot, mettre les élèves dans une situation de débat et d'explication de la graphie proposée en justifiant leurs propos Vérifier que chaque élève se retrouve dans les explications proposées **Elèves** Graphie possible Elèves, éléves, (sons avec accents aigus et graves vus récemment) Elevent (confusions entre le nom et le verbe) **Gourmands** : Graphies possibles : Guourmand, sans s (problème de balles d'accord) gourmant (le « d » prépare le féminin gourmande et mot de la même faille : gourmandise) , gourmend (pas d'autres choix que d'apprendre ce mot dans la liste des mots avec le phonème « en » car il n'y a d'erreur de son) **Mangent** Graphies possibles Manguent (phonème « g » et non plu « j ») Menge(nt) (pas de problèmes de sons, pas d'autres moyens que de l'apprendre ; il est dans la liste des mots avec le phonème « j ») Manges (confusion entre le pluriel d'un nom et celui du verbe)	5' 15'à 20'	Penser à remplacer le groupe nominal par le pronom personnel avant de faire la balle d'accord rouge **EXIGER QUE TOUS LES STYLOS SOIENT POSES** Certains feront peut-être remarquer que « manges » correspond à « tu manges, et non ils »

Quelquefois Graphies possibles Quelques fois (mot invariable appris, se termine comme autrefois, des fois, il était une fois…) **bonbons** graphies possibles bonbon (oubli du « s » pluriel) ne devrait pas poser de problème (il est dans les affichages comme exception à la règle du mbp) Au fur et à mesure des justifications, demander si certains élèves, devant les explications de leurs camarades, décident de changer d'avis Entendre tous les points de vue **Phase 8 : Ré-écriture de la phrase** Lorsqu'il n'y a qu'une graphie pour chaque mot de la phrase **Consigne : Vous allez maintenant essayer d'écrire à nouveau la phrase en pensant à tout ce qu'on s'est dit sans regarder le tableau** **Quand c'est fait, vous pouvez comparer votre phrase en vert avec le tableau et corriger s'il y en a besoin**	**3'**	Certains feront peut-être remarquer la présence de « bonbon » dans les affichage de la classe Sans faire les balles d'accord cette fois

Annexe 5 : Verbatim séance Aurélie

PE : Pourquoi on écrit avec le stylo noir M. ?
E : Parce que c'est la couleur de ce qu'on pense
PE : Oui, Le stylo de ce qu'on pense, la couleur de ce qu'on pense. Quel autre stylo ? Je ne veux pas avoir à m'interrompre parce que « Maitresse je n'ai pas de stylo bleu, de stylo rouge. Il vous faut un noir un rouge… C. ?
E : Il nous faut un bleu pour les balles d'accord
PE : Oui, pour faire les balles d'accord, et le rouge ? Oui, R.?
E : Pour entourer le verbe
PE : Pour entourer le verbe et faire votre balle d'accord. J'insiste sur un point, je tiens absolument à ce que, lorsque vous écrivez la phrase que je vais vous dicter au stylo noir, je ne veux pas voir des élèves qui s'amusent tout de suite à faire la coupe, les balles d'accord… Vous écrivez au stylo noir votre phrase. Après on prend bien chaque point de la grille de relecture et vous faites la coupe de la phrase uniquement au moment où on dit que c'est le moment de faire la coupe de la phrase. A. , quand est- ce que tu feras la coupe de la phrase ? Tu la feras tout de suite quand tu auras écrit ta phrase ? Tu la feras quand ?
E : Quand on aura terminé d'écrire la phrase
PE : Quand tu auras fini d'écrire la phrase ? Non !
E : Après la correction
PE : Après la correction non ! On ne va pas faire une correction, on va mettre en commun.
E : Quand ça sera l'heure de la mettre
PE : Quand ça sera le moment de la mettre. C'est à dire que vous allez écrire votre phrase au stylo noir, après on va vérifier chaque point. Je veux que vous preniez le temps de faire ça avant de couper et quand ça sera le moment de couper la phrase en deux, là vous ferez la coupe puis les balles d'accord, puis on mettra le pronom personnel qui remplace « de qui on parle » puis la balle d'accord rouge et ensuite tout le monde posera les stylos d'accord ? Est ce qu'il y en a qui ont des questions ? C'est bon ? Vous êtes prêts ?
E : Oui
PE : Tu es prête D. ? On attend D. Qui n'a pas encore écrit sa date et le titre ? Tout le monde a son stylo noir dans la main ?
E : Oui
PE : Allez c'est parti ! Les élèves gourmands (x3) mangent des bonbons (saccadé + passage dans les rangs) point fin de la dictée. Alors qu'est- ce qu'on fait maintenant ? M., qu'est -ce que tu vas faire ?
E : On regarde si on n'a pas oublié un mot
PE : Oui mais avant quand on écrit une phrase en principe qu'est- ce qu'on vérifie ? On vérifie qu'on a bien mis une majuscule au début de la phrase et qu'on a bien mis un point à la fin. Ensuite ?
E : On compte les mots
PE : On vérifie qu'on n'a pas oublié un mot. Je veux tous les doigts pointés sur les mots, je relis lentement et je veux voir vos doigts qui se déplacent pour vérifier que chaque mot est présent → les élèves gourmands mangent des bonbons. C'est bon ? Ensuite T., qu'est-ce que tu as vérifié ?
E : Ben, on a déjà fait la majuscule donc je vérifie les erreurs de sons
PE : Oui je vérifie les erreurs de son, je vérifie que j'ai bien les sons [g] et [j]. On a vu les accents, on a vu le son [g] donc vous vous relisez en vérifiant que ce que vous avez écrit, vous avez bien le son qui correspond. (Passage dans les rangs). Ensuite R. ?
E : Je fais les mots de la même famille
PE : Je vérifie les mots de la même famille, il y a des mots pour lesquels vous allez vous dire

« ah mais oui ! Ce mot -là je sais qu'il est de la même famille que celui -là et ça peut vous aider à savoir, notamment les lettres muettes, savoir laquelle choisir. D'accord ? Ensuite ?
E : Je vérifie les mots appris
PE : Il y a un certain nombre de mots que vous avez appris depuis le début de l'année, ceux qui s'en souviennent, évidemment ça aide. Tout le monde a vérifié ça ? Donc maintenant qu'est- ce qu'on va faire N. ?
E : On coupe la phrase en deux
PE : Tu coupes la phrase en deux avec d'un côté ?
E : « de qui on parle » et « ce qu'on en dit ».
PE : Donc vous coupez votre phrase en deux. Ensuite A. qu'est-ce-que tu vas faire ?
E : Ensuite je dois souligner « de qui on parle » et entourer le verbe.
PE : Oui, vous soulignez « de qui on parle » qui donc doit être d'un côté de la coupe, et vous entourez le verbe. Vous vous rappelez je vous ai dit que le verbe, souvent on le trouvait où ?
E : Après la coupe
PE : Juste après la coupe. On souligne « de qui on parle » et on entoure le verbe. Ensuite Z. qu'est-ce que tu vas faire ? Vous allez d'abord faire votre balle d'accord bleue. On commence par la balle d'accord bleue, les balles d'accord bleue peut-être s'il y en a plusieurs. Vous vous rappelez, est-ce que les balles d'accord bleues traversent la coupe ?
E : Non
PE : Non ce sont celles qui restent à l'intérieur d'une partie, elles ne traversent pas la coupe. Tu n'as pas souligné « de qui on parle », tu n'as pas entouré le verbe (recadrage) tu attends quoi ? Alors vas- y. (accompagner les gestes de l'élève verbalement et surveiller l'exécution de la tâche). Il y en a qui ont déjà fait la suite, j'aimerais bien qu'on fasse par étape, là j'aimerais que vous réfléchissiez bien à vos balles d'accord bleues. Une fois qu'on a fait les balles d'accord bleues qu'est- ce qu'on va faire ?
E : Les balles d'accord rouges
PE : Alors avant les balles d'accord rouges qu'est-ce qu'on va faire C.?
E : Remplacer « de qui on parle » par un pronom personnel
PE : On remplace le « de qui on parle », ce qu'on a souligné, on le remplace par un pronom personnel, un pronom personnel ça peut être ? On a le choix entre quoi ?
E : « Ils, elles » au pluriel, « il, elle » au singulier
PE : C'est forcément l'un de ces 4. Vous remplacez ce que vous avez souligné. Et une fois qu'on a remplacé « de qui on parle » par un pronom personnel, à ce moment -là ?
E : On fait la balle d'accord rouge
PE : C'est celle qui traverse la coupe et qui rebondit sur le verbe, elle doit aider à savoir comment on écrit le verbe. Est-ce que tout le monde a terminé, bien relu, erreurs de sons, …. Vous posez tous vos stylos dans les trousses. Tout ce qui pourrait déconcentrer, on regarde bien ce qui se passe au tableau. Comment tu as écrit « les » M ?
E : L majuscule E S
PE : Ensuite est ce qu'il y en a d'autres qui l'ont écrit autrement. Ensuite L. ? Ecrire les propositions des élèves et demander si d'autres l'ont écrit autrement. Aller on continue, « élèves » L. ?
E : E accent aigu, L , E accent grave, ES « élèves »
PE : Est-ce que d'autres l'ont écrit autrement, M. ?
E : Moi à la place de l'accent grave j'ai mis l'accent aigu. « éléves »
PE : d'autres l'ont écrit autrement ?
E : Moi j'ai écrit « èlèves »
PE : encore ?
E : élves
PE : d'autres ont écrit autrement ? Non, alors on continu « Gourmands » A. ?

E : G O U R M A N T
PE : Est-ce qu'il y en a d'autres qui l'on écrit autrement ?
E : GOURMANDS
E : GOURMAND
E : GOURMANS
E : J'ai fait une faute
PE : Ça veut dire que tu l'as écrit comme ça et que tu regrettes ? Comment tu l'as écrit ? Tu aimerais l'écrire comment ? Est- ce que la façon que tu aimerais l'écrire se trouve dans la liste ? Laquelle tu choisis ? Tout le monde retrouve son écriture dans celles- là ?Est-ce qu'il y a d'autres écritures ? Non alors on passe au suivant, M. la suite « mangent » ?
E : M A N G E S
PE : Une autre façon de l'écrire ?
E : MANGE
E : MANGENT
PE : Ensuite le mot « des » B. ?
E : DES
PE : quelqu'un l'a écrit autrement ? Non alors « bonbons » ?
E : BONBONS
E : BONBONS
PE : Maintenant « Les » tout le monde est d'accord on ne revient pas dessus ?, c'est quoi « les » ?
E : C'est un déterminant
PE : On va faire la coupe de phrase, tu la coupes où la phrase ?
E : Entre gourmands et mangent ?
PE : Oui, on reprend, est-ce que tu peux me lire le mot que tu as écrit ? (l'élève a écrit « élves) Elle i*nsiste sur la prononciation pour faire prendre conscience de l'erreur*. Il est où le problème ? Est ce qu'on a tous les sons ? Est-ce que tu continues à penser que ça s'écrit comme ça ? *Faire justifier les propositions*. Qui a choisi celui- là ? Pourquoi tu as choisi celui-là ?
E : J'ai mis un « s » parce qu'il y avait « les »
PE : Donc tu as fait la balle d'accord. Est-ce que tu gardes ton écriture ou tu décides d'en change ? Tout le monde a mis un « S » à « élèves » ? Pourquoi ?
E : Parce que les il y en a plusieurs. J'ai pensé directement
PE : Tu as pensé à la balle d'accord bleue. *Faire le schéma de la balle d'accord au tableau*. De qui on parle ?
E : Des élèves gourmands
PE : C'est « les » qui a mis le « S » à « élèves ». On continue ! « Gourmands ». Pourquoi tu l'as écrit comme ça ? D'abord vérifions qu'on a bien tous les sons.
E : Quand on le met au féminin ça fait « gourmande » et pas « gourmante » → *reformuler*
PE : Est -ce que maintenant que tu as entendu l'explication, tu souhaites maintenir l'écriture avec un T ? tu changes d'avis ? J'efface alors. Est- ce qu'il y en a qui ont mis avec un D pour une autre raison que M. ?
E : Gourmandise
PE : toi tu as pensé à un mot de la même famille que gourmand. *Revenir sur l'écriture du son G.* Maintenant qui l'a écrit sans le « S » ? Pourquoi ? Tu n'as pas fait des balles d'accord bleues ?
E : Moi j'ai fait la balle d'accord avec le « S » de « élèves » et j'ai fait pareil avec gourmand.
E : J'ai écrit « S » car ils sont plusieurs donc j'ai mis un « S »

PE : La balle d'accord, elle concerne tous les mots qui sont avant la coupe. Ensuite on entoure le verbe. *Entourer toutes les propositions*. Est- ce que quelqu'un a fait la coupe à un autre endroit ? P. m'a dit qu'il y a une autre balle d'accord alors comment tu l'as fait ? Tu t'es dit « des » c'est pluriel donc ça va mettre le « S » à « bonbons » ? Maintenant que tu as écouté l'explication est- ce que tu changes d'avis ? Maintenant, « de qui on parle », on va le remplacer par un pronom personnel

E : « Ils » au pluriel parce que il y en a plusieurs / parce que c'est masculin

PE : Si c'était que des filles, comment on s'en rendrait compte ? « Gourmand » au féminin ça fait « gourmande ». Il y en a qui ont mis « IL » sans « S » ? Et la balle d'accord rouge comment tu l'as faite ? Elle allait rebondir avec quoi ? Elle traverse la coupe, elle va jusqu'au verbe ? Est -ce que ça t'a aidé à savoir comment tu allais écrire « mangent » ?

E : Parce que c'est « ILS »

PE : C'est quel verbe ? C'est un verbe en -ER qui se conjugue comme REGARDER et c'est pour ça que tu as mis ENT à la fin ? Est-ce qu'il y en a d'autres qui l'ont écrit avec un « S ». Pourquoi tu changes d'avis ?

E : J'ai changé parce que je ne pense pas que c'est ça.

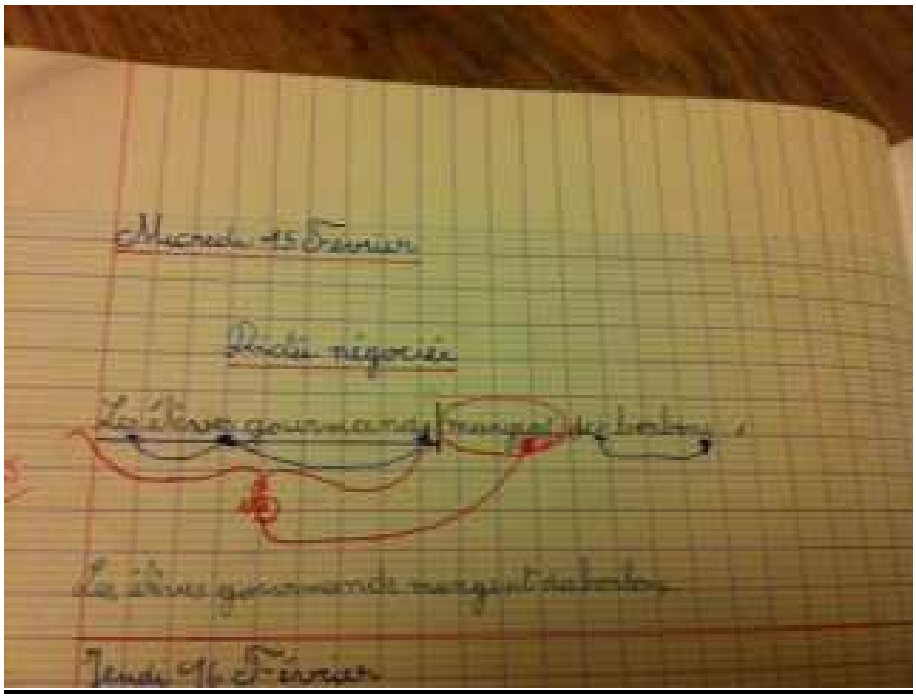
PE : Qu'est ce qui t'a fait changer d'avis ? Tu choisirais quoi maintenant ? Tu avais mis un « S ». Pourquoi ?

E Parce qu'il y avait « les élèves » et j'ai dû faire traverser la balle d'accord que j'ai mis à « manges »/ ce qui m'a dit de mettre un « S » c'est que la phrase est au pluriel

PE : Bonbons ? Tout le monde est d'accord ! Il n'y a pas quelque chose à bonbons

E : Il n'y a pas de m alors qu'il y a un b. il y a des exceptions

PE : Il y a la règle des MBP mais il y en a quelques- uns qui ne suivent pas cette règle, tu te souviens desquels ? Maintenant qu'on a une seule écriture, j'aimerais que vous essayiez d'écrire sans regarder le tableau et en pensant à tout ce qu'on s'est dit.



Annexe 6 : auto-confrontation Aurélie

1- **Sur ta fiche de préparation, apparaissait le mot « quelquefois » dans la phrase dictée. Or lors de la séance, il avait disparu. Peux-tu nous dire pourquoi ?**
Oui, au moment de donner la dictée, je me suis dit qu'il y aurait sans doute beaucoup de choses à traiter et j'ai décidé d'alléger la phrase.

2- **Comment as-tu effectué le choix de la phrase dictée ?**
J'ai choisi une phrase avec un verbe du 1er groupe au présent avec le pluriel pour bien instaurer le -ENT. Ils viennent de voir les déterminants et « manger » c'est un verbe qu'on a vu avec le son [j] et les bonbons on l'a vu en début d'année avec le son [on] et la règle de MPB et « gourmands » on l'a vu avec le son [an]et le son [g]. Que des mots vus.

3- **Quand les élèves donnent les différentes graphies des mots qu'ils ont écrits, tu laisses la possibilité à l'un d'eux, de se rétracter en effaçant la graphie qu'il venait de proposer. Pourquoi décides-tu de traiter cette erreur directement alors que ce n'est pas encore l'étape du raisonnement orthographique.**
En fait, cet élève me dit qu'il s'est trompé sans me dire comment il a écrit le mot, j'insiste alors pour savoir comment il l'a écrit et je le note au tableau, puis comme il ne voulait pas le dire et qu'il regrette l'écriture je lui laisse la possibilité de l'effacer directement car il s'est rendu compte de son erreur et ne veut pas garder cette écriture.

4- **Après que tu as récolté les différentes graphies des mots de la phrase, tu t'apprêtes à commencer le raisonnement orthographique des mots un par un quand tout à coup tu te souviens que tu as oublié une étape : celle de la coupe de la phrase. On sent à ce moment que tu es perturbée car tu regardes ta fiche de préparation et tu vas demander à C. de faire la coupe. Il me semble que C. fait partie des élèves les plus performants et je pense qu'à ce moment-là tu le choisis pour cette raison.**
J'ai oublié de marquer sur ma fiche de préparation le moment de la coupe de la phrase, c'est pour ça qu'il y a ce moment de flottement. Pour la coupe, ça aurait valu le coup de demander pourquoi il coupe à cet endroit et de demander l'avis des autres mais je ne le fais pas. J'aurais dû prendre le temps et revenir dessus.

5- **Quand tu t'es vue en train de mener cette séance grâce à l'enregistrement vidéo, qu'as-tu pensé ? Il y a-t-il des points où tu te dis que tu n'aurais pas dû faire comme ça ?**
Je me suis rendue compte que je les guide beaucoup trop par rapport à Marie. Je ne leur laisse pas beaucoup de chance, j'oriente très vite vers la bonne graphie de ceux qui l'ont écrit correctement. Par exemple, j'ai vu que T. avait écrit 'gourmand' avec un T et je l'ai choisi volontairement parce qu'il ne l'avait pas écrit correctement, mais le problème est que je n'attends pas vraiment sa réponse. Je demande aux autres de le faire changer d'avis. Je devrais le laisser argumenter et après, demander l'avis aux autres. Je les guide trop vers la bonne graphie. Autant quand j'énumère les différentes graphies, j'essaie d'être neutre, autant vers la mise en commun, je fais comprendre que ce n'est pas la bonne graphie, alors que pour Marie chaque graphie a le mérite d'être défendue. T. je lui tourne le dos la moitié du temps alors qu'il aurait besoin de ne pas être dans mon dos. Je vais le changer de place pour être plus en face du tableau et de moi. Il se sent assez exclu et là je finis de l'exclure.

Résumé :

Dans le cadre de la formation, les professeurs des écoles débutants sont amenés à aller observer des enseignants chevronnés avec l'idée de mettre en pratique le fruit de leurs observations. Tandis que les prescriptions établies par les programmes scolaires restent stables, les pratiques, elles, varient d'un enseignant à l'autre. De plus, fréquemment, le constat est le suivant : les gestes professionnels de l'enseignant expert observés par le débutant restent inefficaces dès lors que ce dernier essaie de les mettre en pratique. Notre mémoire, en lien avec la didactique professionnelle, porte sur le processus d'appropriation de compétences par le débutant. Au travers d'un dispositif portant sur une séance de dictée discutée, nous avons cherché à extraire les préoccupations et les objectifs réels qui guidaient l'action de l'enseignant. Ce dispositif consiste à confronter des analyses extrinsèques (part observable de l'activité) à des analyses intrinsèques (activité réelle et non observable comprenant aussi les diagnostics, inférences…), dans un premier temps auprès d'une PEMF puis auprès d'une enseignante débutante. Pour ce faire, nous avons étudié la fiche de préparation de cette PEMF puis filmé et analysé sa séance de dictée discutée. Nous l'avons alors confrontée à sa propre activité et avons répété ce scénario auprès de l'enseignante débutante. Les écarts apparus entre le prévu et le réalisé mais aussi entre le réalisé et le réel nous ont permis de constater que les préoccupations différaient. Chez la PEMF, elles portaient en grande partie sur les représentations orthographiques erronées des élèves avec le but d'utiliser l'erreur comme levier d'apprentissage afin d'y apporter des remédiations adaptées. En revanche, du côté de l'enseignante débutante, encombrée par l'erreur et le souci de pilotage, cette dernière cherche essentiellement à construire son identité professionnelle et à préserver son estime de soi en ramenant les élèves dans la norme orthographique.

Mots clés : didactique professionnelle, appropriation, orthographe, activité réalisée/réelle, erreur, apprentissage, expertise.