UNIVERSITÉ DE NANTES

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

# La place de l'écrit dans les apprentissages.

*Les écrits intermédaires au cycle 3.*

**TERHONDAT Marie**
*PES – parcours DU – MS34*
Université de Nantes
Sous la direction d'Hervé MORTIER

# Remerciements

Je remercie Hervé MORTIER, tuteur de cet écrit réflexif, pour l'accompagnement qu'il m'a offert ainsi que Christine MONNOIR, tutrice DSDEN, pour le regard critique et la bienveillance qu'elle a adoptés lors de nos nombreux échanges et rencontres.


# Résumé


Cet écrit réflexif évoque les écrits de la classe, comme garant du travail de la classe, tant du point du vue de l'enseignant que celui de l'apprenant. De manière très large, cette reflexion vise à répondre aux questions : comment accompagner les apprentissages au sein du triangle didactique notamment sur l'axe élève-savoir ? Comment dynamiser et rythmer les temps de travail individuel, collectif, et/ou à l'oral, à l'écrit ?



**Mots-clefs** : écrits variés ; construction de savoirs et des compétences ; didactique

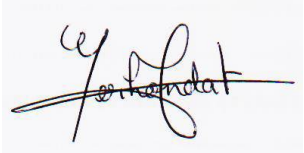

# Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) **Marie TERHONDAT** étudiant(e) en MEEF à l'ESPE de l'Université de Nantes déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le **23 avril 2018**

Signature :



# Table des matières

Introduction....4
1. Vers une problématisation pédagogique de la place de l'écrit dans les apprentissages....4
2. Problématique....8
3. Méthodologie et recueil de données....8
3.1. Le traitement des données....8
3.2. Le recueil de données....9
3.2.1. Exemples des écrits dans la classe....9
3.2.2. Les organisateurs de l'action professorale selon 2 regards....13
4. Résultats et discussions....17
5. Pour conclure....19
Bibliographie....19
Annexes....20
Annexe 1 : Quelques exemples de traces écrites collectives....21
Annexe 2 : Quelques exemples de traces mémoires individuelles....23
Annexe 3 : Quelques exemples d'écrit pour réfléchir....25
Annexe 4 : Exemple de planification de l'écriture ....26
Annexe 5 : Le code révision de son écrit ....28
Annexe 6 : Analyse outillée de l'activité enseignante M.TERHONDAT par la stagiaire elle-même ....29
Annexe 7 : Analyse outillée de l'activité enseignante M.TERHONDAT par le tuteur ESPE Hervé MORTIER....31
Annexe 9 : Evolution des fiches de préparation pour la conduite de classe....32

# Introduction

La mise en œuvre de séquences m'a permis d'approcher l'importance de la place de l'écrit qui jalonne l'ensemble du processus d'apprentissage, son omniprésence et la difficulté de l'accompagner en tant qu'enseignante. C'est à partir de ces constats que tout un questionnement autour de la trace mémoire, autrement dit autour des écrits garants de notre travail en classe, a émergé : comment dynamiser et rythmer les temps de travail individuel, collectif, et/ou à oral, à l'écrit. En somme et de manière très large, ma question initiale est la suivante : comment accompagner les apprentissages au sein du triangle didactique notamment sur l'axe élève-savoir ?

A priori, je défendrai donc l'idée qu'il faille passer par l'écrit pour apprendre et que nous pouvons le considérer comme l'élément indicateur de l'état d'avancement visible d'un savoir ou comme le reflet du processus cognitif emprunté par un élève. Un écrit sur lequel l'enseignant s'appuiera pour réguler son action.

D'après la demande institutionnelle, le pédagogue doit permettre les apprentissages en créant un cadre propice à ces derniers en prenant en compte les obstacles didactiques, l'étayage, les préalables et les représentations sociales pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès à la connaissance (compétences P3 du B.O. 01/0713). Par ailleurs l'enseignant est amené à « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » (compétences C3 du B.O. 01/0713) en prenant en compte les apports de la recherche. J'ai donc choisi d'adopter une approche prospective portant sur mon/mes projets en tant qu'enseignante et de porter un regard et une critique sur les séquences proposées en classe a posteriori.

Mon analyse s'organisera autour de la place de l'écrit lors des séquences d'apprentissage. Dans une première partie, nous dessinerons les contours de la notion d'écrits en termes de fondements scientifiques, puis nous nous attarderons sur les différents types d'écrits mis en oeuvre dans ma pratique professionnelle pour analyser en quoi ceux-ci sont au service ou non de l'institutionnalisation du savoir chez l'élève.

# 1. Vers une problématisation pédagogique de la place de l'écrit dans les apprentissages

Quelle forme revètent les écrits dans les apprentissages ? Beaucoup de termes permettent d'approcher la diversité de ces derniers : écrits intermédiaires, écrits de travail, écrits de recherche, écrits réflexifs ... Nous en proposerons une typologie à la suite de nos apports scientifiques afin de synthétiser nos recherches (p.20).

Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne utilisent les termes d'"écrit réflexif" ou "écrit intermédiaire" pour évoquer les écrits de classe. Pour ces derniers, « il s'agit des formes d'écrit dont le but n'est pas seulement de transcrire et de transmettre une information, mais d'aider à penser, à apprendre... et même, disions-nous avec quelque audace, à « se construire ». »[1] On pourrait traduire cette écriture de discours en « gestation, formes embryonnaires et lacunaires ». Ces auteurs évoquent tous les écrits « invisibles » qui sortent des écrits normés de l'école tels que les dictées, les évaluations, les exercices et qui laissent la place libre à la pensée de l'élève qui n'est ni à lire ni à parler mais à écrire.

« On observe que ces écrits servent de point d'appui à un travail coopératif, qui tisse la relecture, la reformulation, la correction, la réécriture, les discussions, les mises au point... Tout un travail intellectuel qui ne pourrait se faire sans ces écrits-martyrs qui circulent entre les interlocuteurs, servent à recueillir des idées, permettent des comparaisons » (p.61 B et C) et à aller plus loin. En somme, du côté de l'élève, le recourt à ce type d'écrits « impose de hiérarchiser, de condenser ou de développer sa pensée » (p.61 B et C) et oblige un travail intellectuel individuel spécifique qui nécessite un balancement entre l'oral et l'écrit (outil de développement intellectuel non automatisé) qui soutiendra par la suite la réflexion collective. Dès 1995, André Giordan évoque les écrits comme un levier lors de la phase de recueil de conceptions initiales (par exemple) permettant au cours des apprentissages de "faire avec pour aller contre" : c'est le principe même de déconstruction de la pensée de l'élève avant de construire de nouvelles connaissances et/ou compétences.

Notons toutefois que l'écrit est au cœur d' a priori et qu'il semble nécessaire de passer par la déconstruction des conceptions initiales des élèves. En effet « il faut passer beaucoup de temps à préparer l'écriture en réfléchissant ou en discutant avant ; on croit que savoir écrire est un « don » qu'on a ou qu'on n'a pas sans qu'on y puisse rien faire, et les experts sont supposés écrire d'un premier jet » (p.61 Bucheton et Chabanne). D'ailleurs les nouveaux programmes mettent en exergue l'utilisation pédagogique du brouillon d'auteur pour illustrer les étapes de rédaction d'un écrit final qui peuvent se rapprocher des verbes d'actions : déplacer, remplacer, ajouter, supprimer (voir annexe 5, le code DRAS). Ceci questionne le rapport à l'écrit (et dans une moindre mesure le rapport à l'erreur) et la place laissée à celui-ci dans l'espace de classe et dans les outils dont disposent l'élève (espace dans le cahier, sur les murs de classe cf.affiches) et dans les pratiques enseignantes.

1 Chabanne, J. & Bucheton, D., *Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire,* (2008), p.60

Une question professionnellement vive émerge alors : combien de temps va-t-on passer à corriger les écrits avec et sans l'élève ? Doit on tout corriger ? Écrit avant oral ? Oral avant écrit ?

Les recherches de Bucheton et Chabanne montrent que le deuxième cas de figure est plus courant.

On pourrait aussi faire référence au modèle de Hayes et Flower (1980) pour évoquer l'usage des écrits intermédiaires lors de la rédaction d'écrits plus « littéraires » (tel que le documentaire, le poème, le récit de vie...). Ces chercheurs déterminent le processus rédactionnel selon trois composantes : la planification ; la mise en texte et la mise en mots (formalisation syntaxique, sémantique et orthographique) ; la révision.

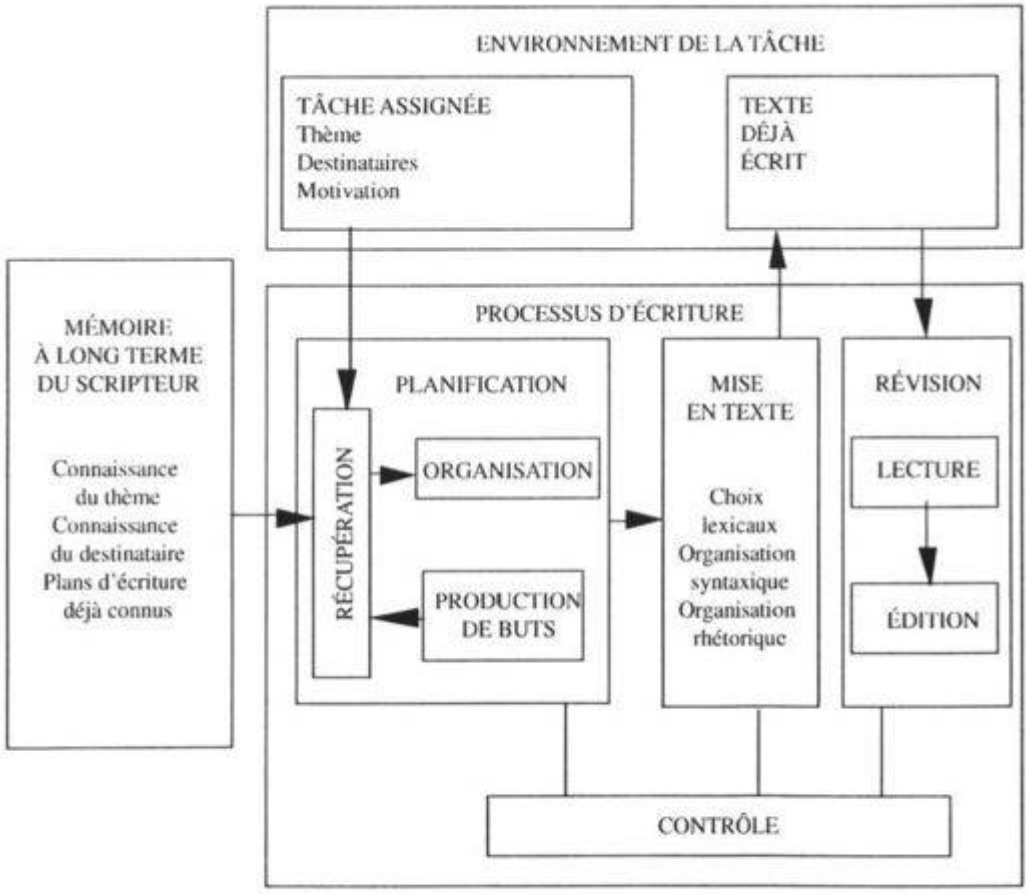



*Figure 1. Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11).*

Claudine Garcia-Debanc et de Michel Fayol ont analysé cette approche pour en déterminer les limites, les avantages et/ou les conditions favorisant la « production verbale écrite ». Il s'avère alors que cette tâche complexe, qu'est l'écriture, nécessite de décomposer l'apprentissage en sous-processus et d'entraîner distinctement la mise en texte et la mise en mots. Autrement dit de différer la phase de révision (manipulation syntaxique) de la phase correction (orthographique) de l'écrit.

On peut alors pointer l'écrit intermédiaire comme un outil d'aide à la planification rédactionnelle (annexe 4 : aide à la planification d'un article du journal scolaire).

Cet apport scientifique se recoupe avec la démarche des ateliers OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle), un groupe international de littéraires et de mathématiciens qui défendent l'idée que la créativité serait favorisée sous la contrainte. D'après cette approche, la première étape est notamment de fabriquer la matière/le matériel nécessaire avant l'entrée dans le processus rédactionnel de textes poétiques ou créatifs.

Enfin on peut questionner la place de l'écrit d'après une approche cognitiviste ou selon les recherches de Jean-Pierre Famose qui définie que l'élève apprend en réfléchissant. L'élève est acteur de la construction de ses savoirs. Ceci implique alors que l'enseignant octroie un temps de réappropriation du savoir qui apparaît comme nécessaire. Parallèlement en didactique des sciences, la démarche scientifique place l'écrit au coeur des apprentissages. Elle soutient la construction d'un raisonnement jalonné d'écrits de travail et d'écrits composites pour réfléchir (recueil de données, protocole scientifique, dessin d'observation, schéma légendé, compte-rendu scientifique) : étapes nécessaires à la constuction et/ou déconstruction de la pensée scientifique de l'apprenant. C'est aussi lors de la phase d'émergence des conceptions initiales que l'enseignant adapte son enseignement soit « *faire avec pour aller contre* »[2]. Le savoir s'élabore à partir d'un remaniement profond. Ceci implique d'y revenir à d'autres moments de la séquence pour le réinterroger, le confronter en fonction de ce qui a été découvert et d'avoir élaborer une trace mémoire individuelle ou collective.

Pour conclure, de la littérature aux sciences, l'écrit apparaît comme le ciment et/ou fait la jonction entre l'ensemble des domaines d'enseignements définis par les programmes. La trace mémoire traduit directement la modèle du multi-agenda présentée par D.Bucheton et Yves Soule, à la fois dans le tissage et l'étayage apportés aux élèves parce qu'elle accompagne et construit le sens du côté de l'apprenant. Du point de vue du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC 2015), cet écrit réflexif vise directement à interroger deux domaines : D1 comprendre en utilisant le langage du français ; D2 organisation du travail personnel (autrement dit « apprendre à apprendre »).

2 Giordan André, *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage,* Sciences humaines, 1995.

# 2. Problématique

D'après le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, professeurs des écoles (arrêté 1/07/13), l'ensemble des préoccupations et des approches didactiques évoquées plus hauts se traduisent par les compétences et sous-compétences suivantes :

- P3 « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » : prendre en compte les préalables et les représentations pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » : construire avec eux le sens des apprentissages ; favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et collaboration entre pairs.
- C7 « Maîtriser la langue française à des fins de communication » : intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

Ces compétences professionnelles se mêlent et font référence à une question clef : **en quoi le passage par l'écrit participe à la construction des savoirs ? (**cf.la trace mémoire)

Questions ou hypothèses opérationnalisables :

- L'écrit participe à la construction des savoirs si un temps personnel, collectif ou autonome d'appropriation et/ou de réappropriation est dédié sur le temps de classe.
  *(Question sous-jacente : quelles pratiques d'écriture au service de quels apprentissages ?)*
- Les écrits permettent une évaluation diagnostique et/ou formative du côté du PE.
  *(Question sous-jacente : quelles pratiques au service de quel objectif pour l'enseignant ?]*

# 3. Méthodologie et recueil de données

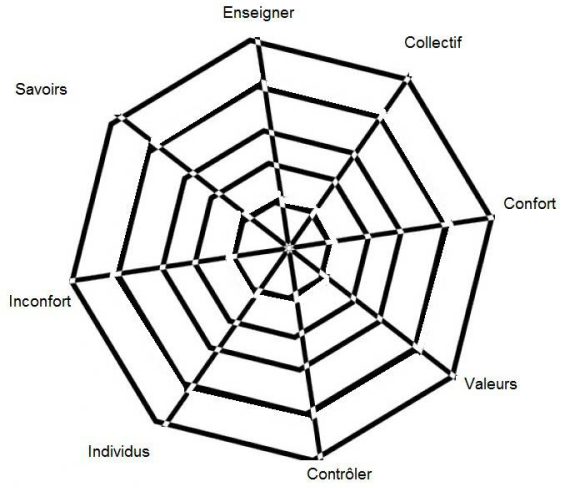
## *3.1. Le traitement des données*

Afin de porter un regard critique sur les pratiques de l'écrit en classe, j'ai choisi comme cadre d'analyse les modèles de D. Bucheton et Y. Soule et d'Hayes et Flower(1980) commenté par C. Garcia-Debanc et de M. Fayol.

Dans un deuxième temps, l'analyse simplex développé par Luc Ria (2009) me servira de cadre d'analyse pour observer ma pratique et mon positionnement en situation.

Le but est de déterminer les organisateurs de l'action professorale et de trouver les invariants. « La modélisation proposée ici (doc1) rend compte de l'activité des enseignants en ne conservant que les principaux organisateurs qui fondent son efficacité et sa complexité au quotidien. Elle pointe deux préoccupations constitutives de leur principal dilemme : enseigner *versus* contrôler l'ordre en classe. Ces deux préoccupations se concrétisent conjointement ou séparément de manière très contrastée dans leur action en classe, en mobilisant des savoirs scolaires (ou non) et des valeurs étiques (ou non) de manière plus ou moins explicite, plus ou moins efficace et selon des communications individuelles ou collectives avec leurs élèves. Cette activité professionnelle fait expérience pour les acteurs (subjectivement) de manière plus ou moins confortable » (Ria, 2011).

**Doc.1. Grille d'analyse reproduite par mes soins.**




C'est à partir de cet outil que nous recueillerons 2 regards sur ma pratique professionnelle en classe. Nous tenterons de déterminer quels écrits participent ou non à quels indicateurs pour le professeur ?

## *3.2. Le recueil de données*

### 3.2.1. Exemples des écrits dans la classe

- **Les traces mémoires collectives.**

Lors de mes stages de pratiques accompagnées en master, j'ai constaté que la mémoire de classe avait besoin de supports visuels pour permettre une entrée efficace dans les apprentissages et continuer la séquence de façon pérenne. Couramment on trouve les affiches « leçon » institutionnelles dans une classe mais moins les traces mémoires de la progression des découvertes et des hypothèses du groupe. Ce pour quoi j'ai opté après quelques semaines lors desquelles les phases de rappel étaient infructueuses ou laborieuses.

J'ai mis en place des affiches-mémoire servant de témoignage à nos trouvailles et à nos essais. En sciences, en EMC ou en géographie, on peut par exemple laisser les hypothèses de la classe à vue et valider ou invalider celles-ci au fil des découvertes, des recherches et expériences afin de déconstruire efficacement progressivement les représentations erronées (exemple de traces en annexe 1 ). En conjugaison, nous élaborons des collections de verbes rencontrés dans nos lectures sur des temps comme le passé simple ou le passé composé qui permettent aux élèves de se familiariser, de les « rassurer » et de constituer des référents.

A noter que les affichages, aussi éphémères soient-ils, évoluent au grès des besoins, des notions abordées en classe et sont constitués/formulés avec le groupe autant que faire se peut.

- **Les traces mémoires individuelles.**

Les traces-mémoire individuelles sont tout aussi nécessaires que celles dites collectives, elles ont pour fonction de construire des liens dans la pensée de l'élève, de lui permettre à terme de rattacher des connaissances et compétence acquises en classe avec son vécu et/ou d'autres savoirs construits à l'extérieur de l'école. Dans la classe, nous pratiquons les bilans de journée sur ardoise ou sur cahier d'essai. Ils consistent à décrire sa journée selon 3 critères : « ce que j'ai appris : … / ce que j'ai apprécié : … / ce qui m'a déplu : … » . Ce temps permet de donner un moment pour remobiliser le vécu de classe tant sur des aspects scolaires que sur les relations interpersonnelles. Par exemple, on peut avoir essayé de faire un message clair et s'être rendu compte que c'était efficace.

Lors de la séquence de danse, mes élèves avaient comme consigne de schématiser le pas ou la statue qu'ils avaient trouvé seuls ou avec le groupe de danseurs puis de lui donner un nom et une description. L'écrit ici permet de voir et de revoir (mentalement) les mouvements autrement, de les traduire en schéma.

Enfin, je sollicite mes élèves depuis ma première séquence de géographie à avoir recours à la carte mentale pour synthétiser et structurer leurs connaissances et les voir dans un ensemble. Ces synthèses sont personnelles mais peuvent être complétées (à la suite d'échanges avec un camarade) par des idées jugées intéressantes d'autres personnes.

D'après les recherches de D. Bucheton et Y. Soule, ces approches contribuent au tissage entre le collectif et le personnel, le vécu et l'entendu, etc. Le recourt à ce type d'écrits « impose de hiérarchiser, de condenser ou de développer sa pensée » (annexe 2).

A noter que j'envisage désormais de leur permettre de façon individuelle d'écrire eux-mêmes leur leçon dans les domaines tels que la géographie, les mathématiques ou l'anglais et de mettre une de leurs propositions en leçon de classe après ajustement et/ou correction. Un espace d'écrit personnel serait alors dédié et signalé par une feuille de couleur jaune en marge des leçons institutionnelles.

- **Les écrits pour réfléchir**

Avoir des idées, donner son avis, faire une hypothèse... pour des enfants cette étape, bien que parfois compliquée, est primordiale. Comment déconstruire une pensée erronée efficacement si on ne la laisse pas s'exprimer ? Comment savoir quoi déconstruire du côté de l'enseignant ?

Les écrits pour réfléchir interviennent chez les CM1 dans une variété de domaine et peuvent intervenir en début ou milieu de processus. Institutionnellement, ils peuvent correspondre à la phase de recueil des conceptions initiales (qui prend parfois la forme de l'écrit individuel pour soutenir la phase orale d'échange collectif), à la phase de situation problème, où émergent des procédures variées (voir annexe 1 sur les écrits collectifs intermédiaires), ou à la phase de situation de recherche par exemple. Pour permettre à ces écrits d'être efficaces, j'ai constaté qu'il fallait en faire autre chose que de les considérer en évaluation diagnostique du côté de l'enseignant : les mettre en lumière ou s'en servir pour réfléchir et/ou débattre de façon collective afin de poser explicitement les savoirs (être et faire) et compétences avec l'élève et de lui permettre de voir le chemin qu'il a parcouru (« ce que je pensais avant » ; « ce que je sais maintenant »). Apparaît alors comme nécessaire un retour sur ces écrits pour réfléchir (voir annexe 3).

- **Planification de l'écriture :** « Maîtresse, j'ai pas d'idées... »

Faire comprendre que les auteurs professionnels n'aboutissent pas à l'écrit final dès leur premier jet est une pensée résistante chez l'élève. Outre l'usage complémentaire d'amorces ou de brouillons d'auteurs, la démarche des ateliers OULIPO sont un levier possible pour aider l'élève à planifier son écrit. Deux approches : la fabrication de son matériel (exemple en annexe 4) ou la contrainte (ex. le lipogramme en « u », annexe 5).

Ces compétences peuvent se transférer sur nombre de champs disciplinaires comme les sciences (planification d'une expérience par la rédaction d'un protocole), l'EPS (schématisation d'une stratégie) ou encore les mathématiques (écriture d'un programme de construction après avoir construit une figure sur tableau-géométrique ou dans le cahier).

- **Révision de l'écriture.**

Lors du partage du temps de classe avec ma collègue, nous avons choisi de nous répartir les domaines de telle sorte qu'elle enseignerait les écrits sociaux longs (journal intime, conte, etc.) et que je prévoirais un temps « d'écrit plaisir » ou « d'écrits courts ». J'ai donc choisi de commencer ma deuxième période par l'écriture de poèmes courts puis par créer un espace d'échange et de communication de ces écrits : le coin de poètes. Ça n'a pas tout de suite fonctionné et l'optimisation de ce temps a fait l'objet d'une réflexion. Quelle aide pouvais-je apporter aux élèves pour réviser leur écrit de manière autonome et de telle sorte qu'ils apprennent quelque chose de ces manipulations syntaxiques ? Dans la logique du chercheur C.Garcia Debanc, cette réflexion a abouti sur l'introduction d'un outil en période 3, le code DRAS. Je l'avais observé et relevé lors d'un stage de pratique accompagnée chez une PEMF de Haute-Garonne.

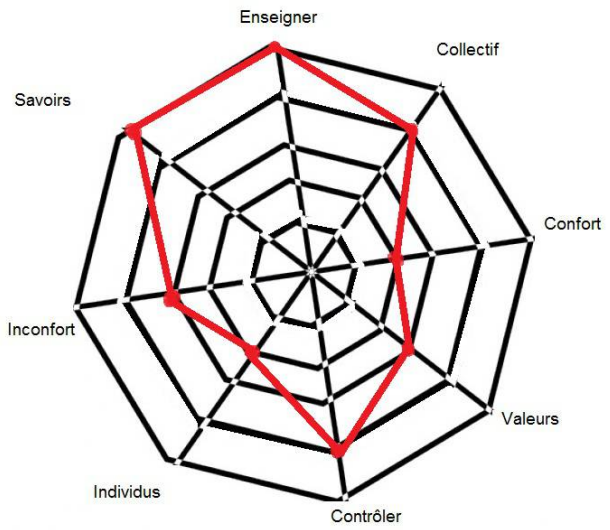
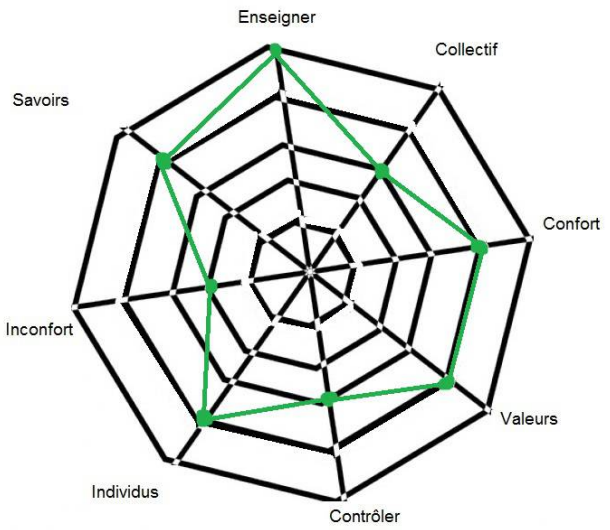
Il s'agit d'un code correction qui s'attache à la révision du texte non pas sur l'aspect orthographique mais plutôt syntaxique et qualitatif. Quatre actions d'écriture définissent ce code DRAS : déplacer, remplacer, ajouter et supprimer (annexe 5). Les lettres annotées sur la copie de l'élève lui permettent de réviser son écrit à partir de l'affichage de classe et de ses outils personnels mais ceci soutient également la mémoire de l'enseignant (quant à sa correction) et lui permet de se dégager de la tâche de pilotage pour basculer sur celle d'étayage conformément aux descripteurs de l'action professorale utilisés par Bucheton et Soule.

### 3.2.2. Les organisateurs de l'action professorale selon 2 regards

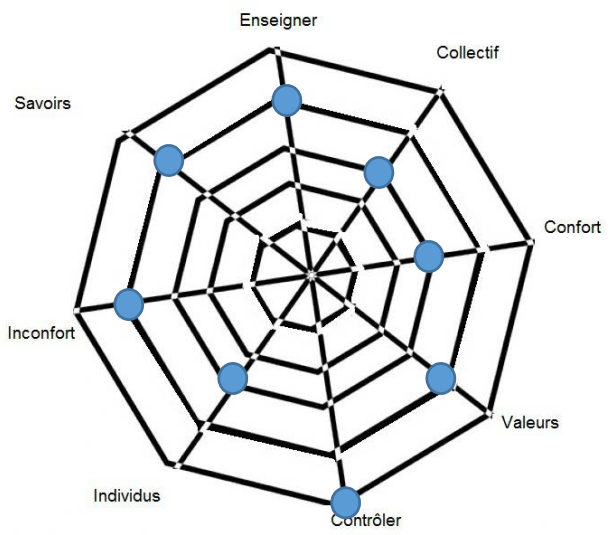
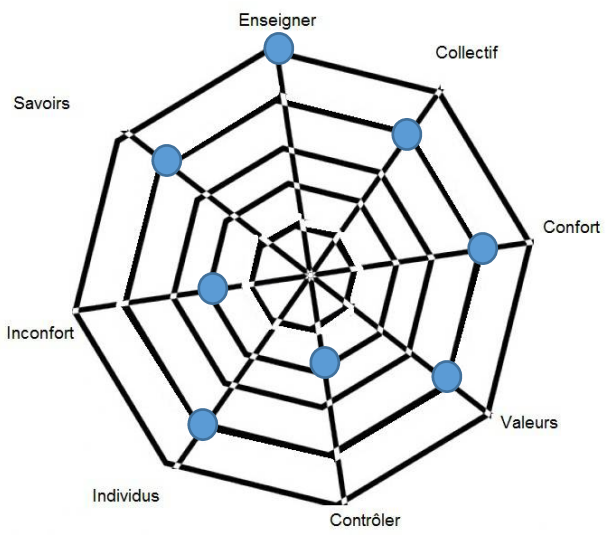
Conduire la classe, permettre les apprentissages collectifs mais aussi individuels... le multi-agenda évoqué par D. Bucheton se met progressivement en place dans les premières semaines et les premiers mois d'un enseignant débutant mais n'y a-t-il pas des priorités ?

Pour mettre au jour les priorités chez l'enseignant-apprenant que je suis, j'utiliserai le simplex développé par Luc Ria et je comparerai les regards de mes tuteurs au mien.

**Doc.2. : Simplex de l'action enseignante vu par le PES (Marie Terhondat)**

| Auto analyse n°1: novembre 2017 | Auto analyse n°2 : avril 2018 |
|---|---|
|  |  |

**Doc.3. : Simplex de l'action enseignante vu par le tuteur ESPE (Hervé Motier)**

| Analyse n°1: novembre 2017 | Analyse n°2 : avril 2018 |
|---|---|
|  |  |



C'est au regard de ces deux analyses (voir annexes 6, 7 et 8) que je vais tenter de mettre au jour mon positionnement professionnel. Ainsi Luc Ria décortique l'action du jeune enseignant en 8 critères d'actions :

- **deux préoccupations prioritaires "enseigner" et "contrôler" : la mise en œuvre est - elle centrée vers «enseigner» ou vers «contrôler» ?**

On observe à travers les analyses que le contrôle occupe une forte place en début d'année pour s'atténuer progressivement jusqu'au mois d'avril au profit de l'enseignement.

Cette priorité s'explique par la volonté de "faire sa place" auprès du groupe classe, par la peur aussi de ne pas y parvenir au risque d'un climat de classe défavorable aux apprentissages. L'atténuation s'explique aussi par l'installation progressive d'habitudes de classe tant du point de vue du fonctionnement pédagogique qu'éducatif. L'enseignant connaît désormais ses élèves et connaît les relations qui les lient. Ceci permet alors la constitution de binômes ou de groupes qui fonctionnent : qui peut être tuteur de qui ? Qui parvient à travailler avec qui ? Quelles compétences individuelles combiner pour leur permettre d'aller plus loin? Selon quelle modalité ?

- **des savoirs (instruction) et des valeurs (éducation) : comment transférer un savoir savant, une valeur, un savoir qui peut être en tension avec des valeurs ?**

Outre les valeurs évoquées et construites au sein des séquences, la responsabilité d'éducateur se traduit aussi dans les interactions et le fonctionnement de la classe et plus largement celui de l'école.

De mon point de vue, j'accorde plus de temps et d'attention à la transmission de valeurs. En tout début d'année, le respect des délais et des échéances des programmes exerçaient sur moi une pression qui me limitaient dans la conduite de classe et dans la construction d'un groupe classe. Par ailleurs le rôle d'éducateur, peu reconnu ou accepté par les parents que j'ai pu rencontrer au cours de mes années d'exercices en tant qu'EAP (Emploi Avenir Professeur), me paraissait parfois aller à l'encontre des valeurs transmises à la maison chez les élèves et lourd à endosser. Cependant ce sentiment n'a duré qu'un temps et j'ai très vite compris qu'il était de ma responsabilité d'agir sur ce versant à la fois pour gagner la confiance de mes élèves, leur permettre d'être en sécurité physique et psychique et pour instaurer un climat de classe serin. Je noterai toutefois que la transmission de valeurs s'est accrue selon moi depuis la mise en place des messages clairs dans la classe et du conseil de classe qui permet aux élèves de vivre des valeurs citoyennes et sociales. J'en commence d'ailleurs à en percevoir les effets positifs.

- **des modalités d’adressage à des individus et des collectifs.**

Ce descripteur de l'action menée en classe va de pair avec l'idée de contrôle. Bien qu'amener très rapidement à différencier pour un élève en particulier dont la vitesse de lecture n'excédait pas 14 mots minute un premier semestre de l'année 2017-2018 avec des outils numériques et/ou des aides humaines (dictée à l'adulte, tutorat, etc.), mon regard a d'abord été tourné vers le groupe avant de regarder l'élève particulièrement. Puis progressivement, j'ai introduit des fonctionnements par palier dans beaucoup de domaines où l'élève peut me donner son avis et son ressenti pour ajuster le niveau d'attentes : il s'agit souvent de nivellement par le haut et l'élève me demande d'être accompagné soit par moi soit par un tuteur.

C'est donc à partir d'une confiance mutuelle que nous travaillons et que l'autonomie est possible. Lors de séances, je peux avoir préparé jusqu'à 3 ou 4 niveaux de différenciation : rassurant pour certains, encourageant pour d'autres et je pense parfois difficile à entendre pour quelques-uns.

- **un vécu professionnel plus ou moins confortable : la part « humaniste » du métier est reconnue.**

Mes débuts dans le métier ont été pour moi un dur combat jusqu'aux vacances de novembre, ma collège m'interdisait tout contact jusqu'à fin août et m'a clairement dit qu'elle ne désirait pas travailler avec un enseignant débutant. J'aime l'anticipation pour pouvoir supporter, vivre et tirer le meilleur des imprévus de la vie professionnelle de l'enseignement. Je me suis sentie esseulée et j'ai pu me tourner vers ma PEMF qui a été pour moi une source inépuisable d'idées et de conseils. A partir de ce réajustement, j'ai pu adopter un regard critique constructif sur ma pratique de classe pour la faire évoluer à partir du capital que j'avais acquis lors de mes 3 années de formation en pratique accompagnée. J'ai le sentiment que mes élèves apprennent des choses et les projets de classe par période rendent mon métier passionnant. Ce qui m'a toujours permis d'avoir « la tête hors de l'eau » c'est de toujours commencer à organiser les enseignements en visualisant clairement la séquence dans son ensemble, en définissant les objectifs d'apprentissage et les étapes par lesquels je voulais permettre à mes élèves de construire leurs apprentissages : l'écrit a donc été un des axes majeurs de ma réflexion.

L'évolution de ces 6 critères de l'action professorale se reflètent au travers des changements réalisés sur la fonctionnalité de mes fiches de préparation de séances avec l'aide et le regard avisé de ma tutrice DSDEN (voir annexe 9). Un outil que je garde sans cesse à vue pour faire mon travail, elle opérationnalise la démarche que j'ai construite et elle est la garante de ma mémoire de travail.

Utiles autant pour moi que pour les élèves, je me force à annoter explicitement les objectifs de la séance dans la case qui y est dédiée : ceci est devenu une habitude qui me permet de mieux réguler en situation car je me recentre sur l'objectif. Les colonnes « activité des élèves et du professeur » ne me servaient pas et encombraient la lecture de la séance : nous avons opté pour une colonne différenciation. Cependant, mes actions et celles des élèves sont signalisées par des couleurs différentes : verts pour eux et orange pour l'enseignant. Le temps total apparaît clairement et permet de respecter les objectifs d'une journée de classe puisque ce temps est reporté précisément sur mon cahier journal. La place de la séance dans la séquence est précisée et les éléments en noir évoquent des aspects matériels et organisationnels.

Cette forme rectifiée de fiche de préparation me permet une lecture rapide et efficace.

# 4. Résultats et discussions

Comme le lecteur aura pu le constater au travers de nos analyses, lors de l'ébauche des écrits qui interviennent dans la conduite de classe c'est un contrat didactique différentiel qui se tisse entre le professeur et ses élèves. Les écrits permettent tant à l'apprenant qu'à son enseignant de cerner la définition et le sens que le premier donne aux objets et aux tâches mais aussi de voir sur quel contenu est focalisée son attention. Notre problématique était donc la suivante : en quoi les écrits participent à la construction des savoirs ?

Pour répondre à cet objectif, nous interpréterons les données recueillies selon les questions et/ou hypothèses de l'écrit réflexif présentées dans la partie problématique.

**2) Les écrits permettent une évaluation diagnostique et/ou formative du côté du PE.**

*(Question sous-jacente : quelles pratiques au service de quel objectif pour l'enseignant ?]*

L'évolution de la place des écrits dans la classe va de pair avec l'analyse de mes actions et de mon positionnement professionnel, permise par les descripteurs définis par Luc Ria. Cela témoigne du passage …

| | | | |
|---|---|---|---|
| **d'une** | volonté de contrôle très affirmée | **à** | moins de contrôle pour me centrer vers la différenciation |
| **de** | principes davantage centrés sur l'exécution | **vers** | des principes plus centrés vers la différenciation |
| **d'un** | transfert de l'enseignante vers l'élève | **vers** | une plus grande mobilisation des compétences et savoirs élèves |

Il apparaît alors qu'en plus de me permettre une évaluation diagnostique et/ou formative, la pratique d'écrits variés permet de solliciter davantage mes élèves et de les amener vers les prémisses de la construction d'une pensée personnelle puis vers le transfert de compétences.

**1) L'écrit participe à la construction des savoirs si un temps personnel, collectif ou autonome d'appropriation et/ou de réappropriation est dédié sur le temps de classe.**

*(Question sous-jacente : quelles pratiques d'écriture au service de quels apprentissages ?)*

On peut évoquer la construction de savoirs et de compétences lors du temps scolaire comme le résultat d'une action conjointe. Cette co action passe en aller et retour par des phases qui jalonnent une séance d'enseignement et d'apprentissage. C'est à partir de l'ensemble de mon propos que je propose une classification des différents types d'écrits qui surviennent au cours du processus d'acquisition de connaisssances et de compétences :

| | Ecrits individuels | Ecrits collectifs | Ecrits de classe |
|---|---|---|---|
| **Ecrits initiaux** | Construire et structurer sa pensée sous la forme d'hypothèses. | Les écrits en groupe sont peu conseillés à ce stade de la démarche. Fonction → synthétiser la pensée collective par recensement. | Cet écrit peu prendre la forme d'une affiche classe. Elle dresse la liste des hypothèses de toute la classe, ainsi que les questions des apprenants. |
| | *EVALUATION DIAGNOSTIQUE - HYPOTHESES* | | |
| **Ecrits intermédiaires ou de travail** | *Observation, relevés de données, mesures, recherches, etc.* → construction intermédiaire du savoir C'est à partir de ces écrits que l'institutionnalisation prendra sens et matière. Les différentes modalités (individuelle, groupe ou classe) permettent de travailler diverses compétences (autonomie, coopération, prise de parole par exemple). | | |
| **Ecrits finaux** | Cet écrit peut prendre la forme de carte mentale. L'élève structure lui-même les connaissances de la classe en se posant la question : « Qu'ai-je appris ? ». Une phase qui peut intervenir après l'institutionnalisation collective et avant l'évaluation sommative. | Cet écrit peut être un mélange des écrits finaux individuel et de la classe. | Ces écrits prennent souvent la forme d'une leçon finale construite ou non avec les élèves. Celle-ci peut être un texte, un schéma, etc. Ces traces écrites ont pour fonction de synthétiser et de résumer les notions fondamentales en jeu : **écrit normé.** |
| | *INSTITUTIONNALISATION du savoir à partir des hypothèses élèves et des écrits intermédiaires.* | | |

## 5. Pour conclure

Il revient à l'enseignant d'accepter de désacraliser certains outils comme peuvent l'être les cahiers par domaine (géographie, sciences, etc.), témoignant d'une propreté exceptionnelle comparée aux cahiers du jour (support du travail au quotidien). C'est en y introduisant un vrai travail de recherche pour laisser place libre à la pensée de l'élève et en se dressant contre les habitudes scolaires évoquées par Chabanne, J. & Bucheton, D. (2008 p.61) que pourront aller plus loin les apprentissages chez l'élève.

Ce constat m'a permis de cerner l'importance des conditions matérielles dans l'enseignement et l'apprentissage telles que le choix de cahier grand format favorisant la manipulation et l'utilisation de supports de différentes tailles : un aspect secondaire en apparence.

Toute cette réflexion a en partie émergée d'une volonté de dynamiser mes séances tant en sciences, qu'en géographie par exemple mais aussi de la volonté de permettre aux élèves de pratiquer les écrits réflexifs : beaucoup plus stimulants et constructifs. Selon moi, il y a plusieurs variables à combiner, en plus de la nécessité d'alterner les modalités des écrits, je vois un intérêt à travailler à la fois sur :

- des écrits individuels ayant vocation à se remémorer, synthétiser, structurer sa pensée ;
- des écrits par groupe ayant une fonction de présentation et de confrontation de la pluralité de la pensée (cf. travail sur des compétences sociales) ;
- des écrits collectifs visant la structuration, voire l'institutionnalisation.

Ce travail autour de l'écrit permet de construire une relation de sens, propre à chaque individu, ce qui lui permettra de stocker les savoirs dans sa mémoire à long terme.

## Bibliographie

**CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique,** *Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire,* édition Québec français, (n°149), p.60–62, 2008.

**GIORDAN André,** *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage*, édition Sciences humaines, 1995.

**HAYES et FLOWER**, *L' élève et la production d'écrits*, édition Metz, 1980.

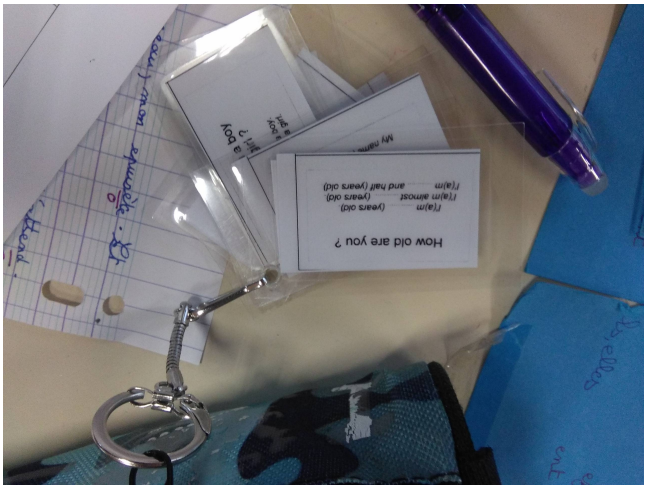
**RIA LUC et PATRICK RAYOU**, *Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels*, édition De Boeck supérieur, 2009.

# Annexes

Annexe 1 : Quelques exemples de traces écrites collectives.....23
Annexe 2 : Quelques exemples de traces mémoires individuelles.....25
Annexe 3 : Quelques exemples d'écrit pour réfléchir.....27
Annexe 4 : Exemple de planification de l'écriture .....28
Annexe 5 : Le code révision de son écrit .....30
Annexe 6 : Analyse outillée de l'activité enseignante M.TERHONDAT par la stagiaire elle-même .....31
Annexe 7 : Analyse outillée de l'activité enseignante M.TERHONDAT par le tuteur ESPE Hervé MORTIER.....33
Annexe 9 : Evolution des fiches de préparation pour la conduite de classe.....34

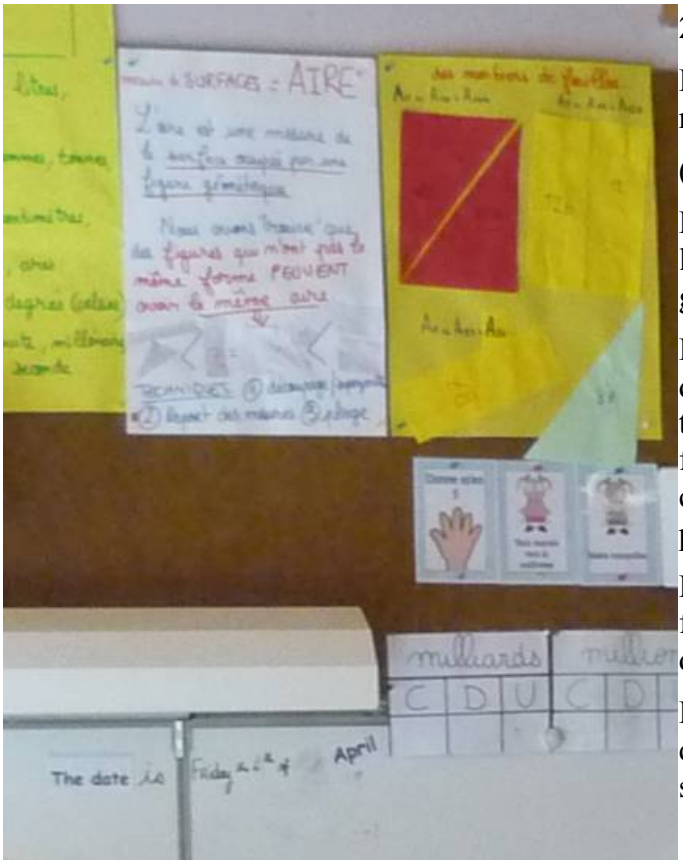
## *Annexe 1 : Quelques exemples de traces écrites collectives*

**1) Trace mémoire LVE sous forme d'étiquettes :** une image est associée à un question en anglais.






Chaque élève dispose des mêmes questions accrochées à sa trousse.




**2) Trace collective sur les aires.**

Lors de ces phases, les élèves ont découvert la notion d'aire sans avoir recours à la mesure.

(Phase 1 : affiche blanche ; phase 2 : aff.jaune)

Plusieurs procédures, annotées au bas de l'affiche blanche, ont été utilisées par le groupe.

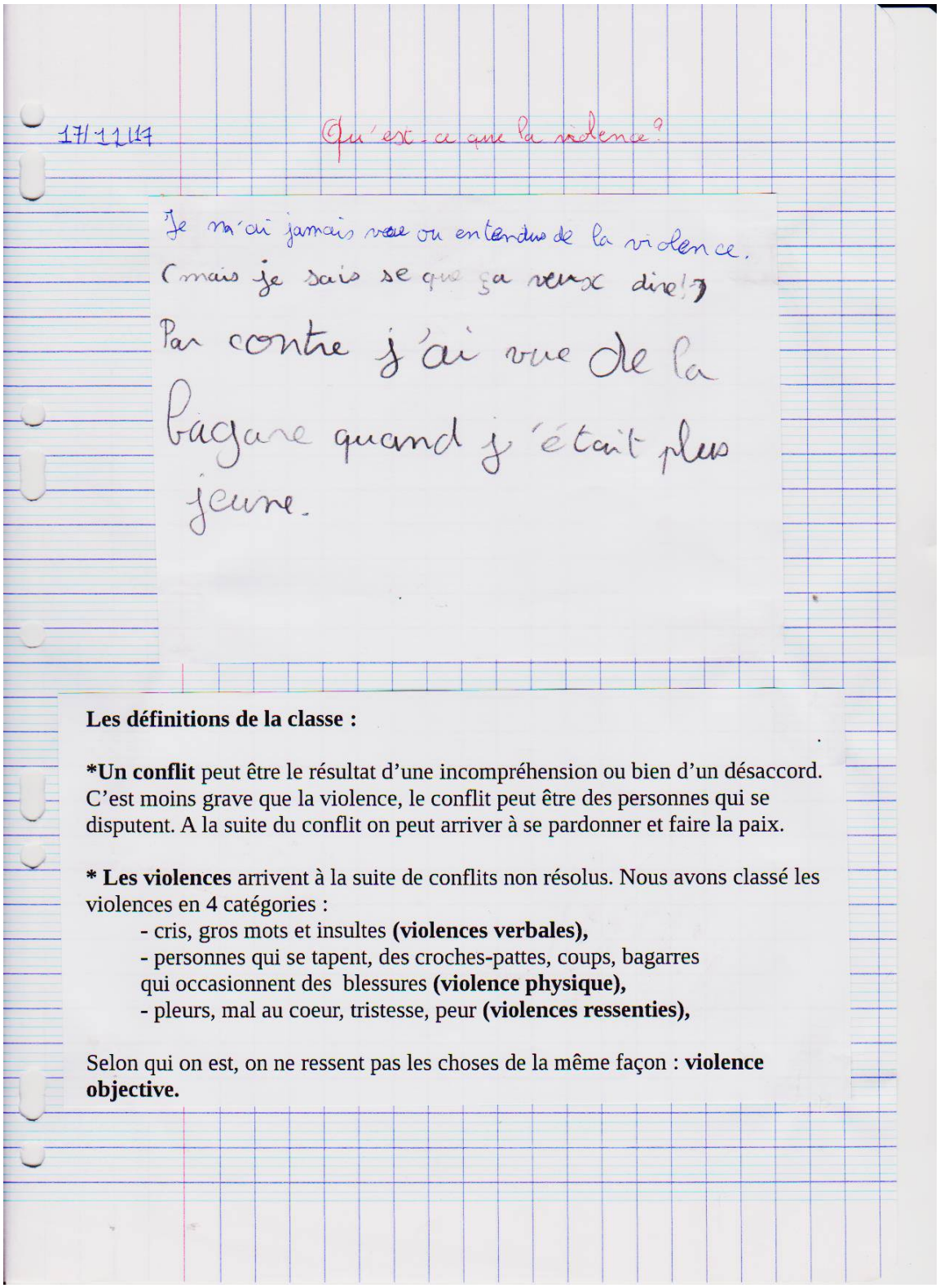
L'affiche de droite permet de garder mémoire d'une activité qui a permis de conclure que toutes les moitiés de feuilles A4 (malgré leur forme différente) avaient la même aire. A condition que lors du découpage les deux parties découpées se superposent exactement.

De fait si je réassemble deux moitiés de feuilles de forme différente, on obtient l'aire d'une feuille A4.

Remarque : les élèves m'ont faire remarquer qu'ils auraient préféré que les figures B7 et B8 soient collés bord à bord. Ils sont raison.

Les figures sont celles découpées par les élèves lors de l'activité.

**3) séquence en EMC sur les messages clairs :**



17/11/17

Qu'est-ce que la violence ?

Je n'ai jamais vue ou entendue de la violence. (mais je sais se que ça veux dire !)
Par contre j'ai vue de la bagare quand j'était plus jeune.

**Les définitions de la classe :**

***Un conflit** peut être le résultat d'une incompréhension ou bien d'un désaccord. C'est moins grave que la violence, le conflit peut être des personnes qui se disputent. A la suite du conflit on peut arriver à se pardonner et faire la paix.

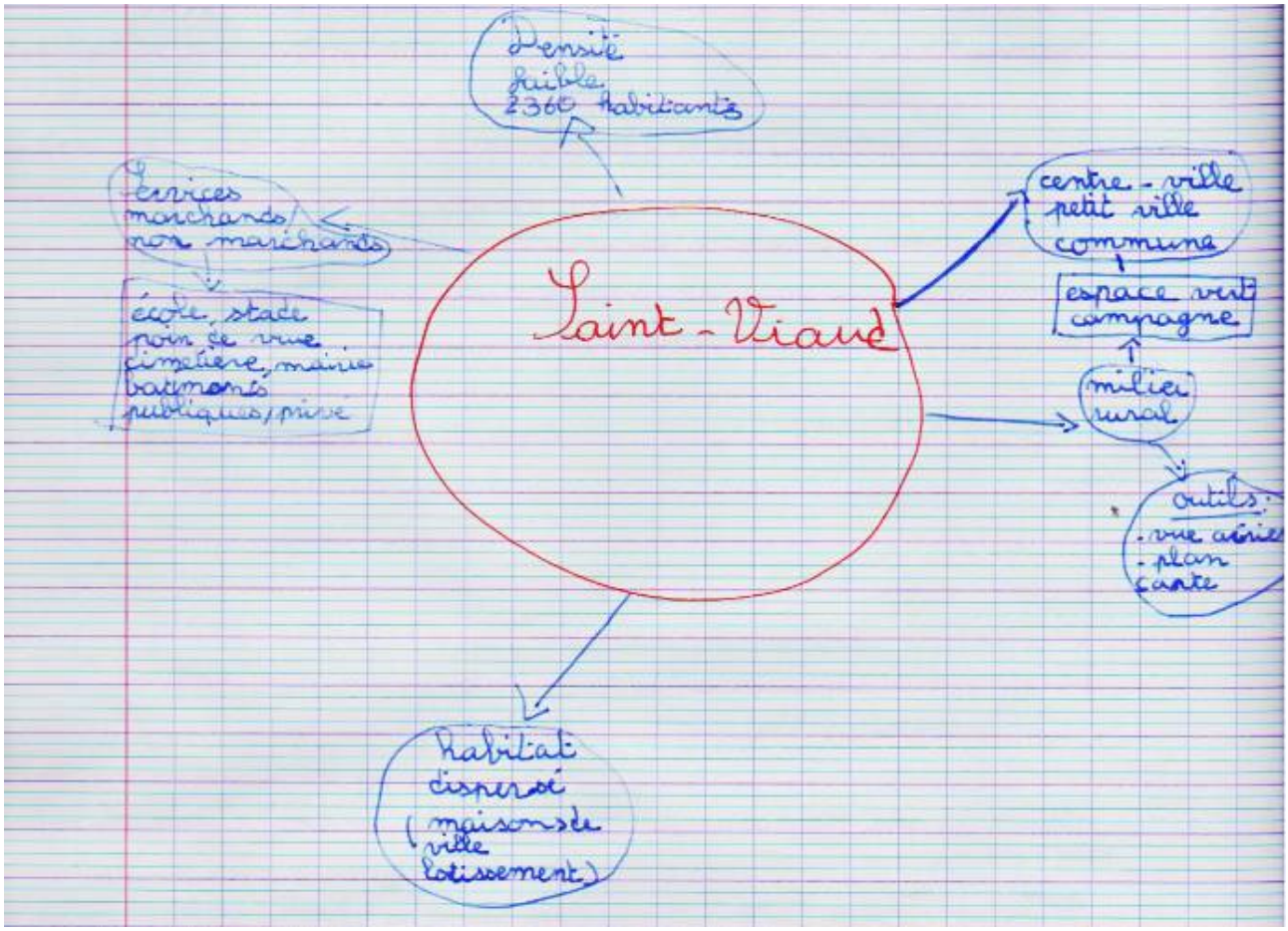
* **Les violences** arrivent à la suite de conflits non résolus. Nous avons classé les violences en 4 catégories :
- cris, gros mots et insultes **(violences verbales),**
- personnes qui se tapent, des croches-pattes, coups, bagarres qui occasionnent des blessures **(violence physique),**
- pleurs, mal au coeur, tristesse, peur **(violences ressenties),**

Selon qui on est, on ne ressent pas les choses de la même façon : **violence objective.**

La leçon sur les différents types de violence a été rédigée par l'ensemble de la classe, je régulais et pilotais les échanges afin de pouvoir écrire directement la leçon sur ordinateur : écriture vidéoprojetée sur le tableau blanc.

## *Annexe 2 : Quelques exemples de traces mémoires individuelles*

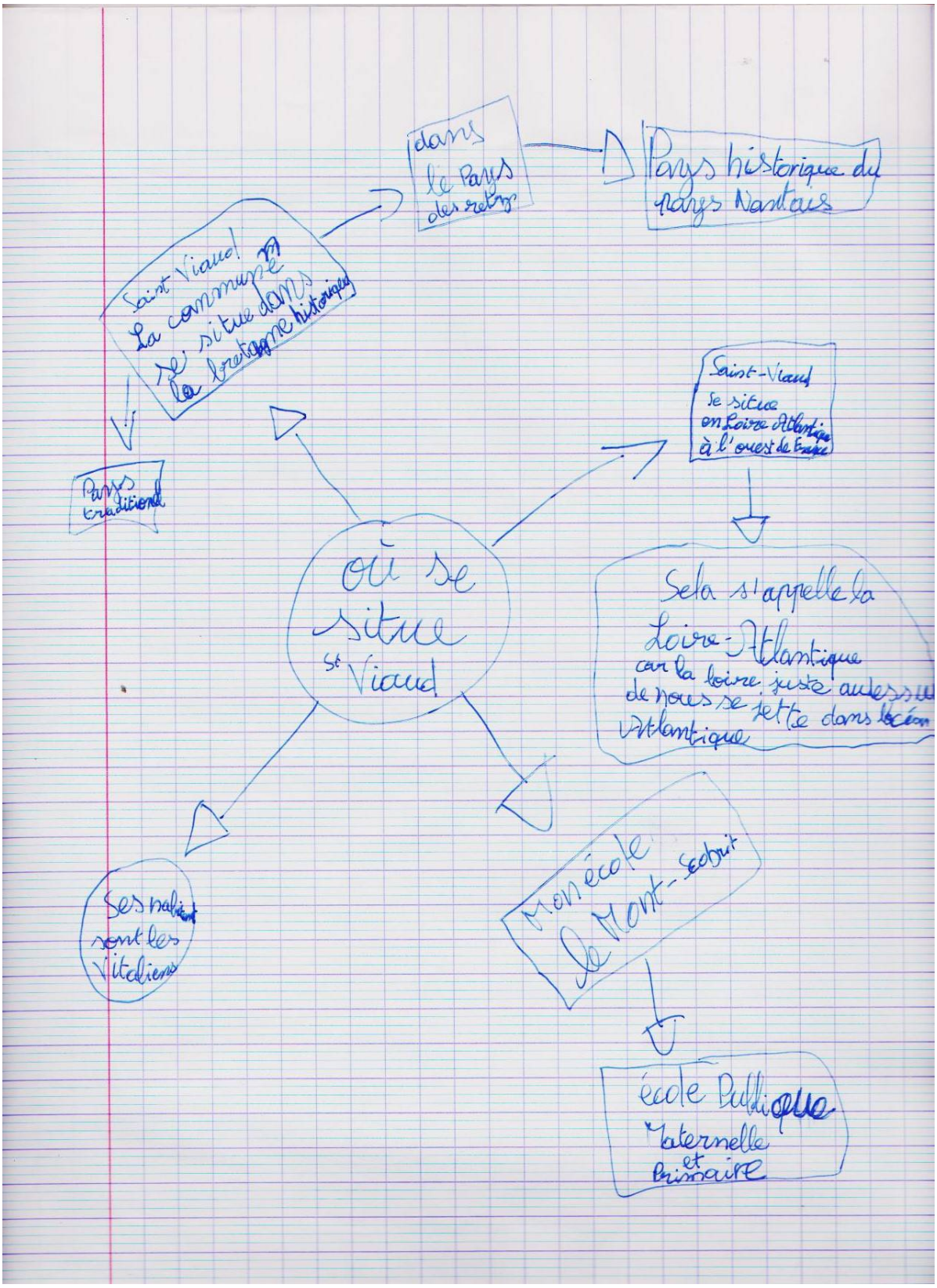
**1) Carte mentale séquence 1 : caractériser mes lieux de vie**




Cette première carte mentale a été constituée avec la classe et seulement à partir de leurs propositions car les élèves ne connaissaient pas l'outil. On observe ici que cette élève n'est pas parvenue à ajouter des informations et/ou connaissances personnelles.

On notera que ce type de « trace-mémoire » nécessite de la part de l'enseignant de laisser la place à la liberté d'expression de l'élève que celle-ci soit propre ou non. Il faut désacraliser les cahiers et admettre que ceux-ci sont le reflet de processus d'acquisition de compétences et connaissances.

**2) Carte mentale séquence 2 : situer mes lieux de vie**




Carte mentale faite en autonomie. Ici l'élève a à la fois mélangé des connaissances de la séquence 1 et 2 et des connaissances personnelles (Bretagne historique).

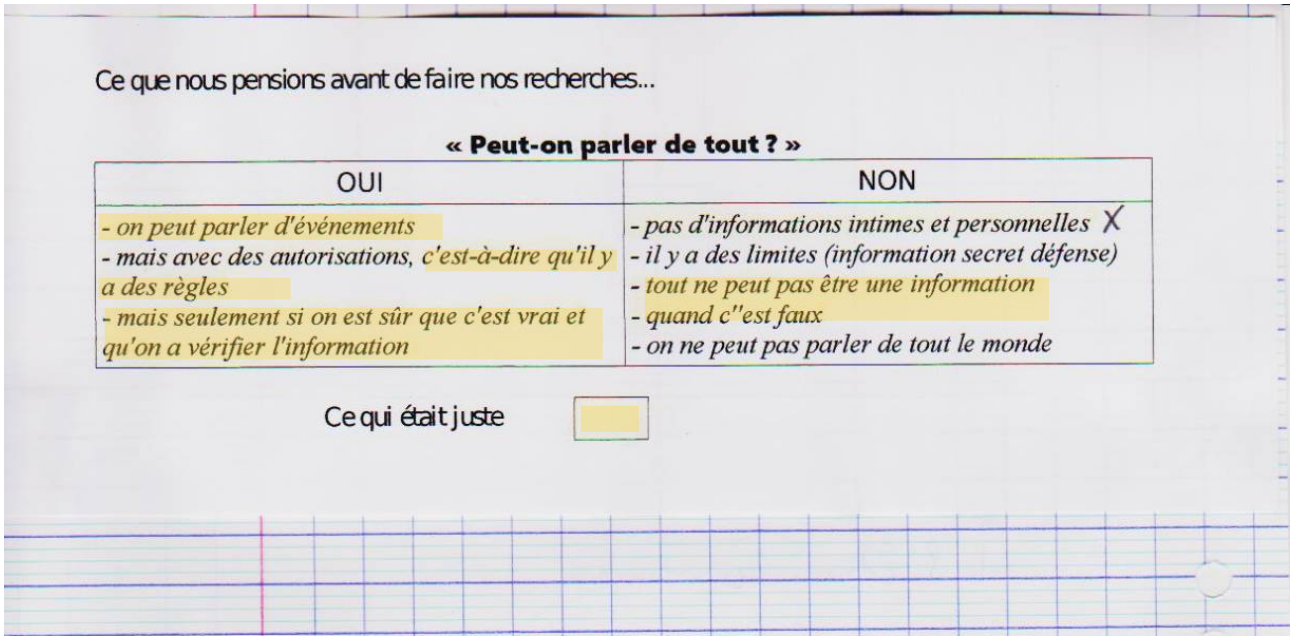
## *Annexe 3 : Quelques exemples d'écrit pour réfléchir*

**1) Les billets de discussion du conseil de classe**




En libre accès à tout temps de la classe, ils permettent de différer la résolution de difficulté collectives et de désamorcer des émotions : l'élève sait que le problème qui l'ennuie sera traité. Par ailleurs, cet écrit oblige l'enfant à coucher sa pensée, ses idées sur le papier pour en discuter en conseil.

**2) Retour sur des conceptions initiales après des recherches en EMC (La liberté de la presse - « Peut on parler de tout ? »)**



Ce que nous pensions avant de faire nos recherches...

**« Peut-on parler de tout ? »**

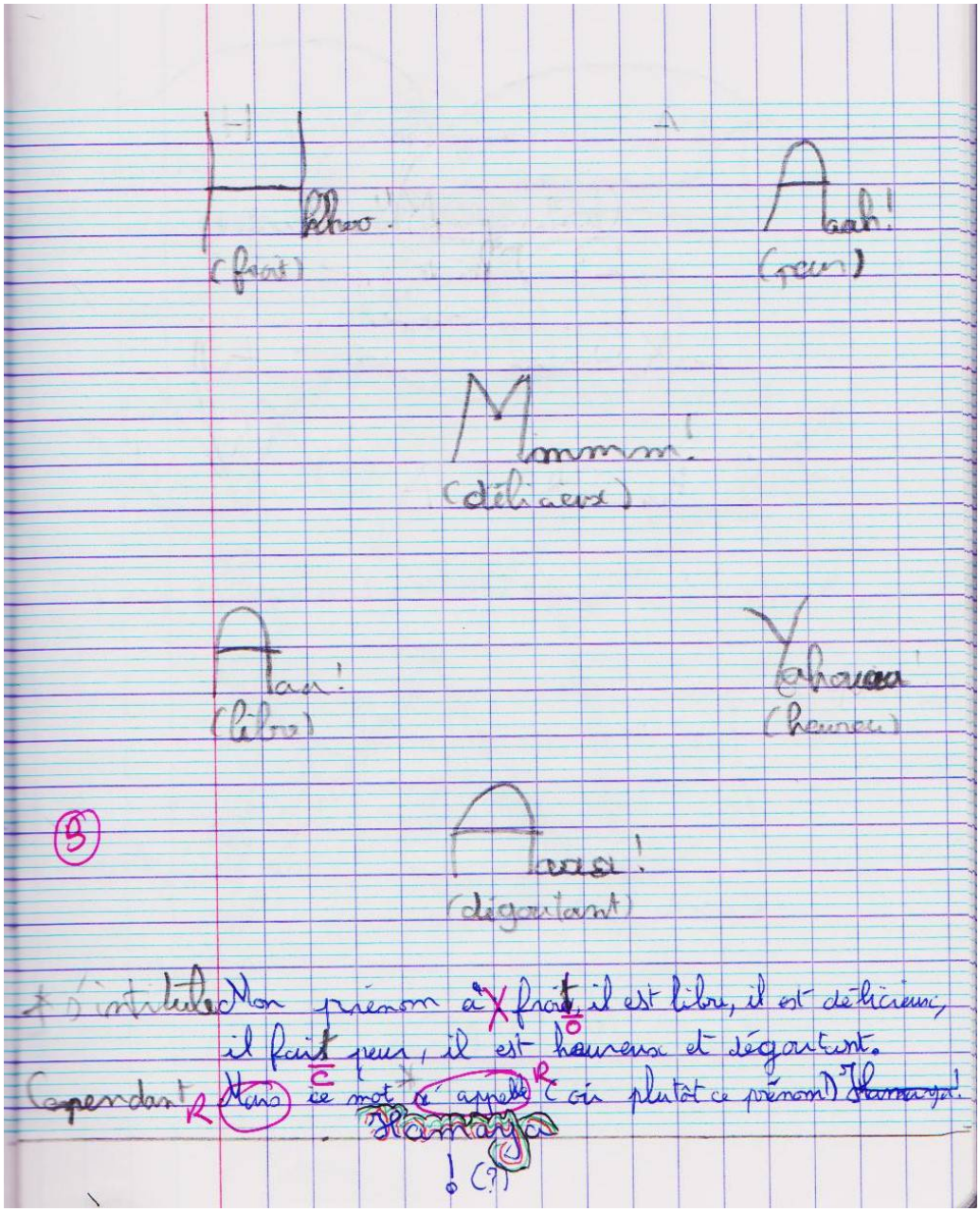
| OUI | NON |
|---|---|
| - on peut parler d'événements<br>- mais avec des autorisations, c'est-à-dire qu'il y a des règles<br>- mais seulement si on est sûr que c'est vrai et qu'on a vérifier l'information | - pas d'informations intimes et personnelles X<br>- il y a des limites (information secret défense)<br>- tout ne peut pas être une information<br>- quand c''est faux<br>- on ne peut pas parler de tout le monde |

Ce qui était juste

Le retour sur les CI a permis aux élèves de voir qu'avec le groupe ils savaient déjà beaucoup de choses, d'invalider des représentations et de voir que nous n'avions pas trouvé toutes les réponses.

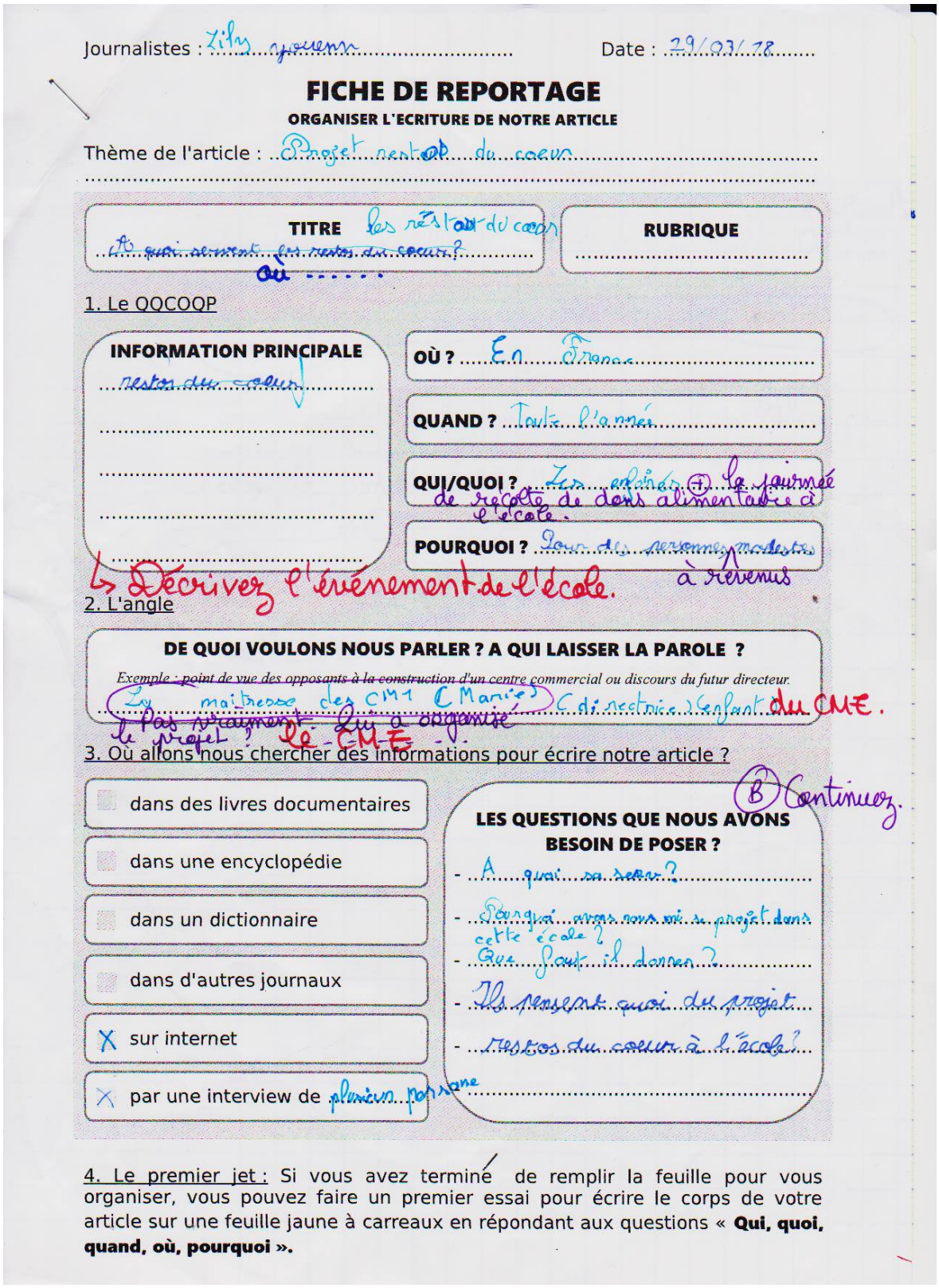
## *Annexe 4 : Exemple de planification de l'écriture*

**1) Lors des ateliers d'écriture de poèmes,** ma démarche a été celle de l'association OULIPO (découverte lors de ma formation ESPE-Toulouse 2 en didactique du français). L'élève écrit et crée sous la contrainte ou à partir de la fabrication d'un matériel.




Ici, il s'agissait de trouver tous les onomatopée des lettres de son prénom, de les expérimenter et d'écouter ceux des autres pour un échange d'idées. Le partage des sons se faisaient de façon collectives afin de vivre ceux-ci et de désinhiber les plus timides. A noter que l'enseignante y participe afin de montrer ses attentes. Puis à partir de ce matériel, l'apprenant doit écrire son poème.

**2) Aide à la planification du journal de classe :**



Journalistes : Lilys, Yovenn  Date : 29/03/18

**FICHE DE REPORTAGE**

**ORGANISER L'ECRITURE DE NOTRE ARTICLE**

Thème de l'article : Projet restos du coeur

**TITRE** les restos du coeur — A quoi servent les restos du coeur ? ou .....

**RUBRIQUE**

1. Le QQCOQP

**INFORMATION PRINCIPALE**
restos du coeur

**OÙ ?** En France

**QUAND ?** Toute l'année

**QUI/QUOI ?** Les enfants (A) la journée de récolte de dons alimentaire à l'école.

**POURQUOI ?** Pour des personnes modestes à revenus

↳ Décrivez l'événement de l'école.

2. L'angle

**DE QUOI VOULONS NOUS PARLER ? A QUI LAISSER LA PAROLE ?**

*Exemple : point de vue des opposants à la construction d'un centre commercial ou discours du futur directeur.*

La maîtresse des CM1 (Marie?) (directrice) (enfant du CM2.

Pas vraiment, qui a organisé le projet, le CM2.

3. Où allons nous chercher des informations pour écrire notre article ?

- [ ] dans des livres documentaires
- [ ] dans une encyclopédie
- [ ] dans un dictionnaire
- [ ] dans d'autres journaux
- [x] sur internet
- [x] par une interview de plusieurs personne

(B) Continuez.

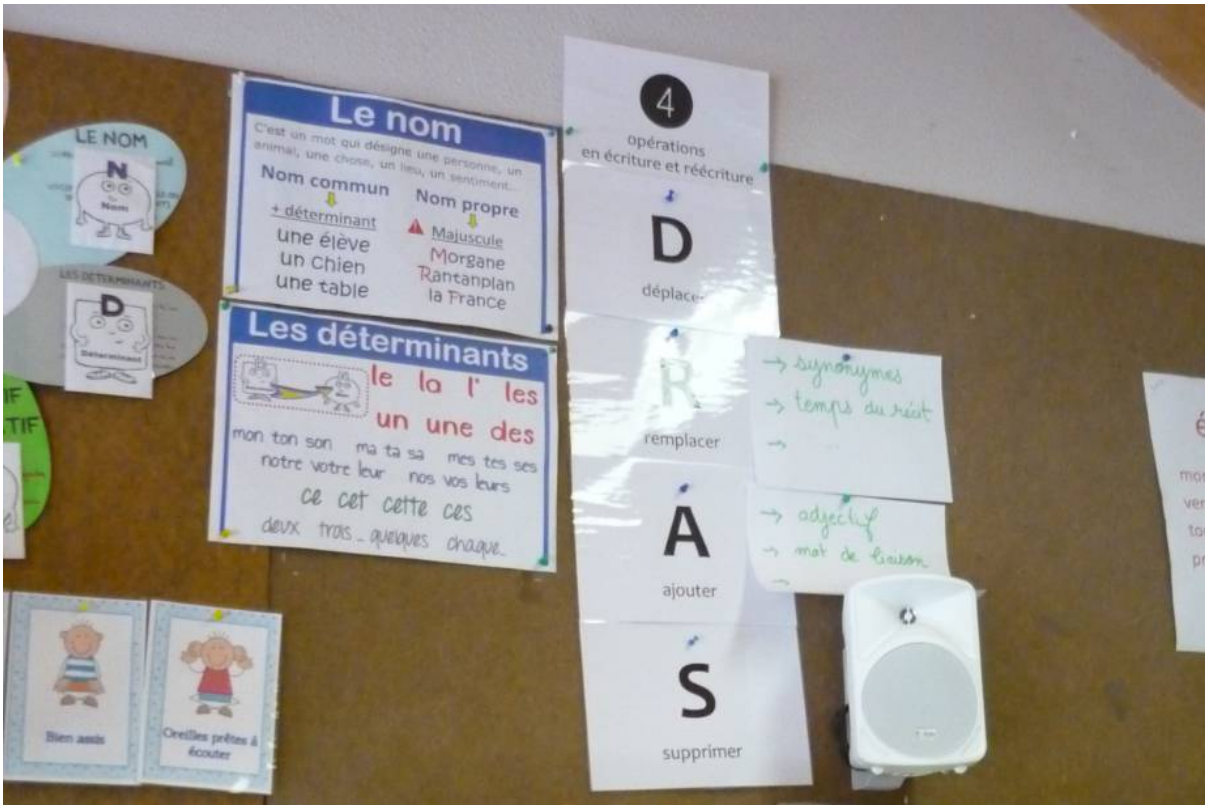
**LES QUESTIONS QUE NOUS AVONS BESOIN DE POSER ?**

- A quoi ça sert ?
- Pourquoi avons nous mis ce projet dans cette école ?
- Que faut-il donner ?
- Ils pensent quoi des projets
- restos du coeur à l'école ?

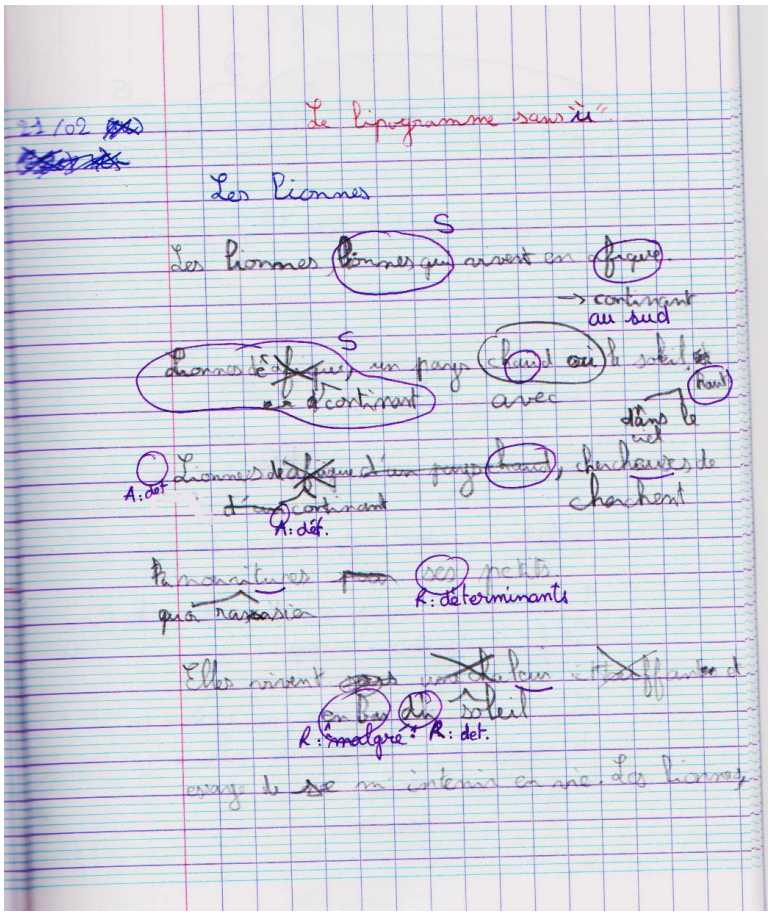
4. Le premier jet : Si vous avez terminé de remplir la feuille pour vous organiser, vous pouvez faire un premier essai pour écrire le corps de votre article sur une feuille jaune à carreaux en répondant aux questions « **Qui, quoi, quand, où, pourquoi** ».

Pour finaliser le projet presse de la classe, rattaché à la semaine de la presse et des médias 2018 (« D'où vient l'info ? »), les élèves ont dû s'organiser à 2 journalistes pour la rédaction de leur article de presse en vue de la publication du journal de la classe auprès des familles.

## *Annexe 5 : Le code révision de son écrit*



On observe ici, associées à chaque lettre, des références d'outils utiles à la correction.




Copie d'élève avec l'utilisation du code de révision DRAS pour réviser son écrit.

<u>Après correction :</u>

Les lionnes

Les lionnes vivent en *Africa*, le pays avec 1 ciel ensoleillé.

Les lionnes de ce continent cherchent à rassasier les petits. Elles vivent malgré le soleil et essayent de se maintenir en vie.

La lionne, animal difficile à faire taire.

1 seul mot me sort de la tête : lipogramme.

## *Annexe 6 : Analyse outillée de l'activité enseignante M.TERHONDAT par la stagiaire elle-même*

Année de stagérisation, 2017-2018, en classe de CM1, école élémentaire Le Mont Scobrit (Saint Viaud).

- **Indices perceptifs lors de l'activité (ce qui est perçu par l'enseignant ou moment de l'action, ce qui émerge dans la situation)**

| A t0 | At+6 mois |
|---|---|
| - élèves au travail, en activité<br>- élèves autonome ou non (ex.identifier et aller chercher un outil pour réussir)<br>- attention lors des phrases de mises en commun<br>- quantité de travail réalisé | - procédure mobilisée pour résoudre une situation<br>- attention et participation lors des phrases collectives ou de mises en commun |

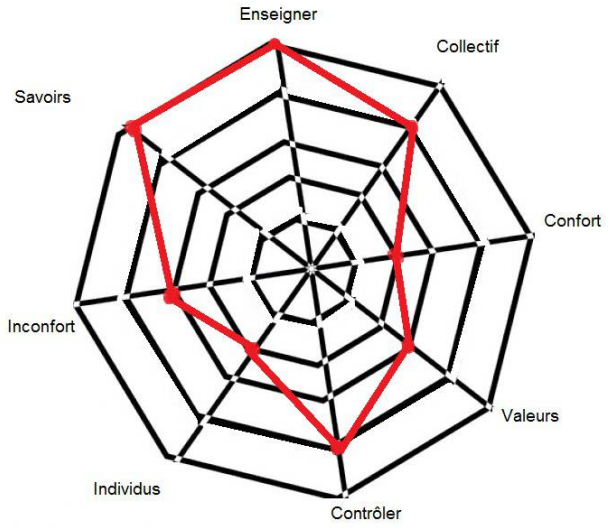
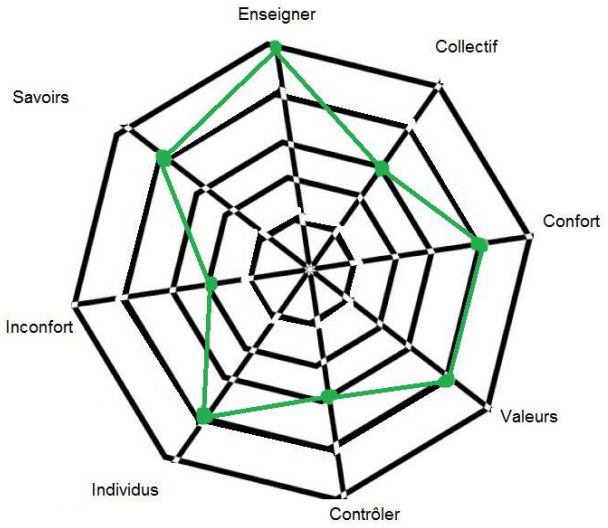
- **Préoccupations lors de l'activité (ce qui anime l'enseignant au cours de l'action, ses intentions directrices)**

| A t0 | At+6 mois |
|---|---|
| - mise au travail<br>- calme<br>- pilotage des tâches | - mise au travail plus efficace grace à la différenciation anticipée<br>- calme : condition favorable d'apprentissage<br>- régulation en situation<br>- échange de procédure et (auto) correction entre élèves : rendre l'élève acteur du déroulement de la classe. |

- **Connaissances mobilisées lors de l'activité typique (savoirs, expériences sur lesquelles l'acteur s'appuie pour agir)**

| A t0 | At+6 mois |
|---|---|
| - expériences avec d'autres élèves (EAP 2015-2017)<br>- didactiques des domaines<br>- cours de l'ESPE<br>- les programmes et les exigences du niveau | - personnalités, affinités et comportements des élèves en classe<br>- capacités, compétences et connaissances des élèves<br>- outils et habitudes de classe et du groupe classe<br>- expérience de classe avec ces élèves<br>- pré-requis des élèves construites au cycle 2 (j'ai récupérer des cahiers du niveau CE2 de cette classe) |

**Simplex pour analyser l'action enseignante**

| Auto analyse n°1: novembre 2017 | Auto analyse n°2 : avril 2018 |
|---|---|
|  |  |

## *Annexe 7 : Analyse outillée de l'activité enseignante M.TERHONDAT par le tuteur ESPE Hervé MORTIER*

Année de stagérisation, 2017-2018, en classe de CM1, école élémentaire Le Mont Scobrit (Saint Viaud).

- **Indices perceptifs lors de l'activité (ce qui est perçu par l'enseignant ou moment de l'action, ce qui émerge dans la situation)**

| A t0 | At+6 mois |
|---|---|
| Volonté de contrôle très affirmée | Contrôler vers – et enseigner vers +++ |

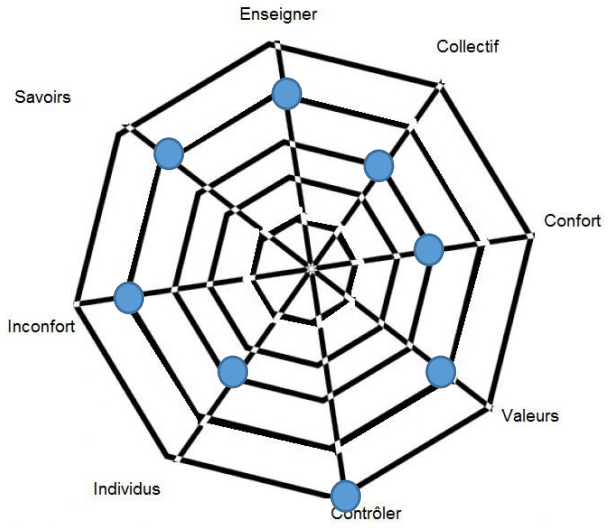
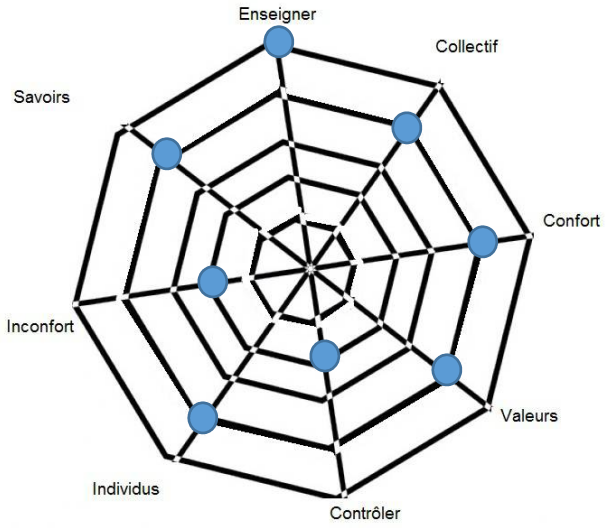
- **Préoccupations lors de l'activité (ce qui anime l'enseignant au cours de l'action, ses intentions directrices)**

| A t0 | At+6 mois |
|---|---|
| Principes + centrés sur l'exécution | Principes + centrés vers la différenciation |

- **Connaissances mobilisées lors de l'activité typique (savoirs, expériences sur lesquelles l'acteur s'appuie pour agir)**

| A t0 | At+6 mois |
|---|---|
| Transfert de l'enseignante vers l'élève | Vers une + grande mobilisation des compétences et savoirs élèves |

**Simplex pour analyser l'action enseignante**

| Auto analyse n°1: novembre 2017 | Auto analyse n°2 : avril 2018 |
|---|---|
|  |  |

## *Annexe 9 : Evolution des fiches de préparation pour la conduite de classe*

**1) Fiche de prépartion de début d'année**

| FICHE DE PREPARATION | Niveau | Titre de la séance Entrainement | Progression 3/7 | Durée |
|---|---|---|---|---|
| Socle commun → D1 | Objectifs | | | |
| Matériel | Compétences/Connaissances/Attitudes | | | |
| N° de phase | Organisation / temps | | Activité de l'élève | Activité PE |
| 1 – collective 5' | Rappel « *qu'avons nous appris la semaine dernière ? Comment avons-nous classer les vb ? (er / ir oir re /dre) Au présent quelles st les personnes pour lesquelles la terminaison ne change pas peu importe l'infinitif du vb ? (ns vs ils/elles)* » | | | |
| 2 – indiv – collective 5' + 5' | Rituel – entrée dans la séance d'entraînement Au tableau : Conjugue au présent de l'indicatif Manger – 1e pp. Attraper – 2e pp. Jeter – 3e pp. Courir – 3e pp. Sortir – 3e pp. Comprendre – 3e pp. Finir 1e pp. Connaître – 2e pp. Dire 2e pp. Marcher 1e pp. Insister sur la formulation « *puisque le vb téléphoner est un vb en -er, je sais que les terminaisons du présent sont : -e -es -e. Puisque le vb descendre est un vb en -dre je sais que …* » | Recopie sur cahier du jour Fait exo indivi Participe lors de la correction | Rappel radical + terminaison | |
| 3 – indiv 15' | Exercices d'entraînement au cas par cas. **Exercice 1 CLEO : tout le monde** → demander aux élèves de lire à haute voix le texte (permet de pdre co du tx ds globalité au focus sur vbs à conjugués + oral facilite recherche formes verbales attendues → le faire rq aux élèves). **Exercice 2 : Exercice 3 :** | | | Passe dans les rangs et/ou reste à son bureau disponible pour des régulation indiv. |
| 4 – réinvestissement + écriture 10' | Jogging écriture : *Rémi, un petit garçon de 8 ans, demande à sa sœur « c'est quoi ce gros truc plein de poils ». Imagine et rédige sa réponse. Ecris ton texte au présent.* | | | Passe dans les rangs et/ou reste à son bureau disponible pour des régulation indiv. |
| 2' - 5' – ccl | Qu'avons appris aujourd'hui ? | | | |

DEVOIRS : apprendre être et avoir au present

**2) Fiche de préparation après intervention et régulation de la tutrice DSDEN**

| FICHE DE PRÉPARATION | Niveau CM1 | Titre de la séance : Identifier le passé- composé | Progression 3/6 | Durée 35' |
|---|---|---|---|---|
| Socle commun → D1 D5 | Objectifs<br>- Identification des formes du passé composé : auxiliaire + participe du verbe<br>- savoir identifier l'assemblage des temps composés et leur valeurs | | | |
| Matériel | Compétences/Connaissances/Attitudes<br>- distinction temps (simple/tps composés).<br>Voc : auxiliaires, participe passé | | | |
| Phase/tps/ matériel | Déroulement | | | Différenciation |
| Rappel co oral 3' | PE – Qu'est ce que le passé composé ?<br>E – propositions<br>→ le PE dessine en même temps le mémo-technique au fur et à mesure des propositions (et le complètera plus tard)<br>PE – comment le repère t-on ? Transformation au présent | | | |
| Recherche co oral et écrite 8' | Phrases au tableau :<br>1. En 1969, Neil Amstrong et Edwin Aldrin se sont posés sur la Lune.<br>2. En 1961, Alexandre Leonov est sorti en scaphandre dans l'espace.<br>3. En 1961, Youri Gagarine a volé autour de la Terre en 89 minutes.<br>a. Dans chaque phrase, souligne le verbe au passé composé. Donne son infinitif. Se sont posés → se poser / est sorti → sortir / a volé → voler<br>b. Comment appelle t-on les deux éléments d'un verbe au passé composé ? Auxiliaire et participe (passé).<br>→ les élèves peuvent ranger les verbes juste trouvés sur l'affiche réalisée en intro.<br>c. Quel élément s'accorde avec le sujet ? C'est l'auxiliaire qui s'accorde avec le sujet.<br>**Sont** : 3e personne du pl de l'auxiliaire être<br>**est** : 3e p. sing de l'auxiliaire être. | | | |
| Synthèse 2' co oral + 5' | PE – « Finalement, comment se construit le passé composé ? »<br>E – synthétisent.<br>+ lecture du 2e point de la leçon (institutinonalisation) | | | |
| Application indiv 'écrit 15' | * demander l'infinitif de chaque verbes.<br>** avant de commencer l'exercice, s'assurer que les élèves ont repéré les vb au présent. S'aider à l'oral. | | | *2 premières phrases.<br>** donner le participe passé ouvrir et asseoir |
| *Jogging écriture* 5' | *En 3 ou 4 lignes, écris un fait divers au passé composé.*<br>Amorces : Samedi dernier, ….<br>Le Match de l'équipe du handball nantais contre …. | | | |
| Ceinture de conjugaison | | | | |