



HAL
open science

Réflexion autour de la création d'un outil d'analyse réflexive des gestes professionnels à destination des professeurs des écoles

Marilou Buisson, Marie-Charlotte Galibert

► To cite this version:

Marilou Buisson, Marie-Charlotte Galibert. Réflexion autour de la création d'un outil d'analyse réflexive des gestes professionnels à destination des professeurs des écoles. Education. 2018. dumas-02086399

HAL Id: dumas-02086399

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02086399>

Submitted on 1 Apr 2019

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 - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2017 - 2018

RÉFLEXION AUTOUR DE LA CRÉATION D'UN OUTIL
D'ANALYSE RÉFLEXIVE DES GESTES
PROFESSIONNELS À DESTINATION DES PROFESSEURS
DES ÉCOLES

BUISSON Marilou
GALIBERT Marie-Charlotte

Directeur du mémoire : DIEUMEGARD Gilles
Assesseur : RASTEL Laurence

Soutenu le 30 mai 2018

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à développer un outil d'analyse réflexive des gestes professionnels des professeurs des écoles à destination des enseignants. Pour ce faire, nous avons décidé d'analyser de manière empirique deux ateliers dirigés réalisés par deux professeurs stagiaires en grande section de maternelle. Pour cela, nous avons dans un premier temps mené des entretiens semi-directifs *a priori* de ces séances. Dans un deuxième temps, nous avons enregistré ces deux séances avec un dictaphone. Puis, dans un troisième temps, nous avons mené notre entretien semi-directif *a posteriori*. Nous avons ensuite retranscrit et analysé les entretiens et les verbatims. Pour classer nos items, nous avons créé une grille d'analyse à partir du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). De ces grilles d'analyse, nous avons extrait les gestes professionnels « à conserver » et « à travailler ». Cela nous a permis d'obtenir un tableau synthétique personnalisé et réutilisable en situation professionnelle.

Mots clés : difficulté, gestes professionnels, analyse réflexive, multi-agenda, outil

ABSTRACT

This dissertation aims for developing a reflexive analysis tool of primary school teachers professional gestures bound for the teaching profession. In order to do this, we have decided to empirically analyse two working groups realised by two trainee teachers in last year of nursery school. That is why, in a first phase, we lead semi-guiding interviews before those lessons. Secondly, we recorded the lessons with a dictaphone, followed by another series of semi-directive interviews. We then transposed and analysed both the interviews and the verbatim records. In order to classify the items we got as a result, we have created an analysis grid from the « multi-agenda » of Bucheton and Soulé (2009). From these analysis grids, we have extracted the professional gestures « to keep » and « to improve ». This allowed us to get a personalised and reusable summary table in a professional situation.

Key words : difficulty, professional gestures, reflexive analysis, « multi-agenda », tool

REMERCIEMENTS

En premier lieu, nous souhaitons remercier M. Gilles Dieumegard, Maître de Conférences à l'ESPE de Nîmes, pour ses conseils avisés lors de la réalisation de notre mémoire.

Enfin, nous remercions nos proches pour leurs conseils, leur franchise ainsi que leur soutien inconditionnel durant ce travail de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	p6
Étude bibliographique.....	p7
1. Définition d'une difficulté.....	p7
1.1. Définition du dictionnaire.....	p7
1.2. Définition scientifique.....	p7
2. Exemples de difficultés rencontrées par les professeurs des écoles.....	p13
2.1. Le triptyque : professeur des écoles stagiaire, élève et parent d'élève.....	p13
2.2. Le fonctionnement de notre attention.....	p15
2.3. La notion de dilemme chez les enseignants débutants.....	p17
2.4. Les types d'imprévus qui peuvent surgir.....	p19
2.5. Les gestes langagiers des enseignants débutants.....	p21
2.6. L'importance de donner du sens et la formulation de la consigne.....	p23
3. Définition et présentation du modèle du multi-agenda de Bucheton.....	p26
Étude empirique.....	p30
1. Méthode d'analyse de données.....	p30
2. Présentation des résultats.....	p32
2.1. Grilles d'analyse des résultats.....	p33
2.2. Comparatif des guides d'entretien.....	p38
3. Analyse des résultats.....	p42
4. Analyse des entretiens.....	p50
5. Tableau de synthèse des résultats.....	p53
Discussion.....	p55
Bibliographie.....	p57
Annexes.....	p65

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : les concepts constitutifs des trois constellations conceptuelles (Moscoso & Murillo, 2017).....	p8
Figure 2 : concepts relatifs aux difficultés dans le travail enseignant, classés selon leur intensité et leur durabilité (Moscoso & Murillo, 2017).....	p9
Figure 3 : Triptyque professeur des écoles stagiaire, élève et parent d'élève.....	p13
Figure 4 : schéma cognitif du processus attentionnel d'après Broadbent (1958).....	p16
Figure 5 : schéma cognitif du processus attentionnel d'après Treisman (1960).....	p16
Figure 6 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, (Bucheton et Soulé 2009).....	p28

INTRODUCTION

Les premières années d'enseignements sont sans aucun doute les plus stressantes et les plus chargées en terme de travail et de ce fait, nous apprenons et évoluons constamment.

En septembre 2017, lors de notre année de professeur des écoles stagiaire (PES), nos formateurs nous ont dit à plusieurs reprises que l'on peut considérer avoir acquis les bases des gestes professionnels d'un professeur des écoles après quelques années dans le métier. Rapidement, au cours de notre pratique, nous avons été confrontées à différentes difficultés et imprévus.

Les difficultés rencontrées prennent différentes formes et ce en fonction des dispositifs mis en place lors de nos temps de classe. Une première réflexion nous a menées à penser que la diversité des difficultés perçues était trop importante pour y apporter des réponses qui, nous le pensons, seraient trop génériques. En effet, il semble délicat de proposer des réponses objectives pertinentes et appropriées à chaque situation. Il nous est apparu que les solutions possibles à ces difficultés rencontrées devraient venir des individus concernés.

À cela, deux impératifs se sont posés à nous, le premier étant de définir ce qu'était scientifiquement une difficulté et dans quelles mesures nos problématiques perçues en étaient ; le deuxième étant de trouver une méthode objective d'analyse, de compréhension, de classification et de proposition de solutions à ces difficultés rencontrées. Ainsi, notre problématique est la suivante : **« Comment analyser les principales difficultés à l'activité du professeur des écoles stagiaire lors d'ateliers dirigés en grande section de maternelle? »**

Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, travaillé autour de la classification des difficultés de Moscoso et Murillo (2017). Dans le but de mieux comprendre les diverses problématiques que nous serons amenées à analyser, nous avons étendu notre champ épistémologique à la psychologie cognitive au travers des travaux de Broadbent (1958) et de Treisman (1960). En effet, nous nous sommes rendues compte qu'un certain nombre des difficultés perçues que rencontraient les PES étaient probablement imputables à une problématique de l'orientation de l'attention. Nous avons ensuite réinvesti les travaux de Bucheton et Soulé (2009) pour proposer une forme de classement de ces difficultés. Enfin, nous avons élaboré un outil d'analyse réflexive personnalisable et utilisable en situations professionnelles d'enseignement.

ÉTUDE BIBLIOGRAPHIQUE

1. Définition de difficulté

1.1. Définition du dictionnaire

Dans le dictionnaire Larousse de 2017, nous pouvons trouver plusieurs définitions du terme « difficulté » mais notamment celle-ci : « Caractère de ce qui crée un embarras, un obstacle, un ennui ; problème »

Nous trouvons également dans le dictionnaire informatisé du TLFi (Trésor de la Langue Française informatisé), une définition du terme similaire, quoique évoquant les sentiments :

Caractère de ce qui est ressenti comme difficile à faire soit eu égard aux capacités du sujet, soit à cause de la nature de l'objet, soit du fait des circonstances.

1.2. Définition scientifique

Notre problématique étant formulée, nous avons décidé de nous intéresser de manière plus précise sur ce qu'était une difficulté du point de vue du travail enseignant. A ce sujet, plusieurs travaux ont été réalisés entre autre sur des thématiques telles que les *perceived problems* (Veenman, 1984), les *teacher's concerns* (Behets, 1990) ou encore les stratégies de survie des enseignants (Barrère, 2002a ; Woods, 1997). Ces thématiques s'apparentent à cette notion de difficulté en restant toutefois trop larges ou trop précises par rapport aux objets pluriels que pourraient être les difficultés dans le travail enseignant.

Dans la notion de difficulté il y a généralement une valence émotionnelle qui se crée et avec elle une part de subjectivité ; ce thème étant relativement compliqué à traiter du fait qu'une difficulté sera rattachée à un événement pouvant être ou non, perçu comme une difficulté. De même, une problématique rencontrée n'engendre pas nécessairement de catégorisation comme une difficulté selon les individus. Ainsi, le premier élément clé à prendre en compte est celui de **subjectivité** sur la façon que l'enseignant (Benaïoun-Ramirez, 2002) ou le chercheur (Jean, 2008) a d'identifier la difficulté.

Moscoso et Murillo (2017) se sont attardés sur cette notion de difficulté et ont ainsi pu présenter une sorte de classification des difficultés rencontrées par les enseignants autour de trois “constellations” majeures (voir *figure 1* ci dessous).

Constellation conceptuelle	Description	Concepts
Situationniste	centrée sur la difficulté ponctuelle, ordinaire, émergente du contexte quotidien de travail, caractérisée par une intensité plutôt faible/moyenne et une durabilité principalement courte	imprévu, incident, face-threatening act, problème, épreuve, obstacle, dilemme, violence
Naturaliste	centrée sur la difficulté en tant que nature même du travail, avec une longue durabilité	complexité, difficulté (B), souffrance, aliénation
Causaliste	centrée sur les sources et les effets plus immédiats pour les acteurs, l’organisation et/ou la situation, à intensité moyenne/forte et durabilité moyenne/forte	difficulté (A), conflit, usure, problème voix, dysphonie, stress, impuissance, mal-être, malaise, crise, décrochage, burnout

Figure 1 : les concepts constitutifs des trois constellations conceptuelles (Moscoso & Murillo, 2017).

Le terme de constellation est utilisé à bon escient ici car c’est au travers d’une représentation graphique (voir *figure 2*) que Moscoso et Murillo (2017) ont pu extraire d’une large revue de littérature sur le sujet, les différents concepts liés à la notion de difficulté dans le travail enseignant.

La représentation graphique qui suit permet de classer selon leur définition théorique et en fonction d’une durabilité (abscisse) / intensité (ordonnée), les concepts regroupés sous la dénomination de difficulté dans le travail enseignant. Ainsi, l’incident qui ne dure que peu de temps et qui possède une faible intensité sera en bas à gauche de cette représentation alors que le *burnout* sera la difficulté classée comme étant la plus longue en terme de durabilité mais aussi la plus intense, la positionnant ainsi tout en haut à droite de la représentation.

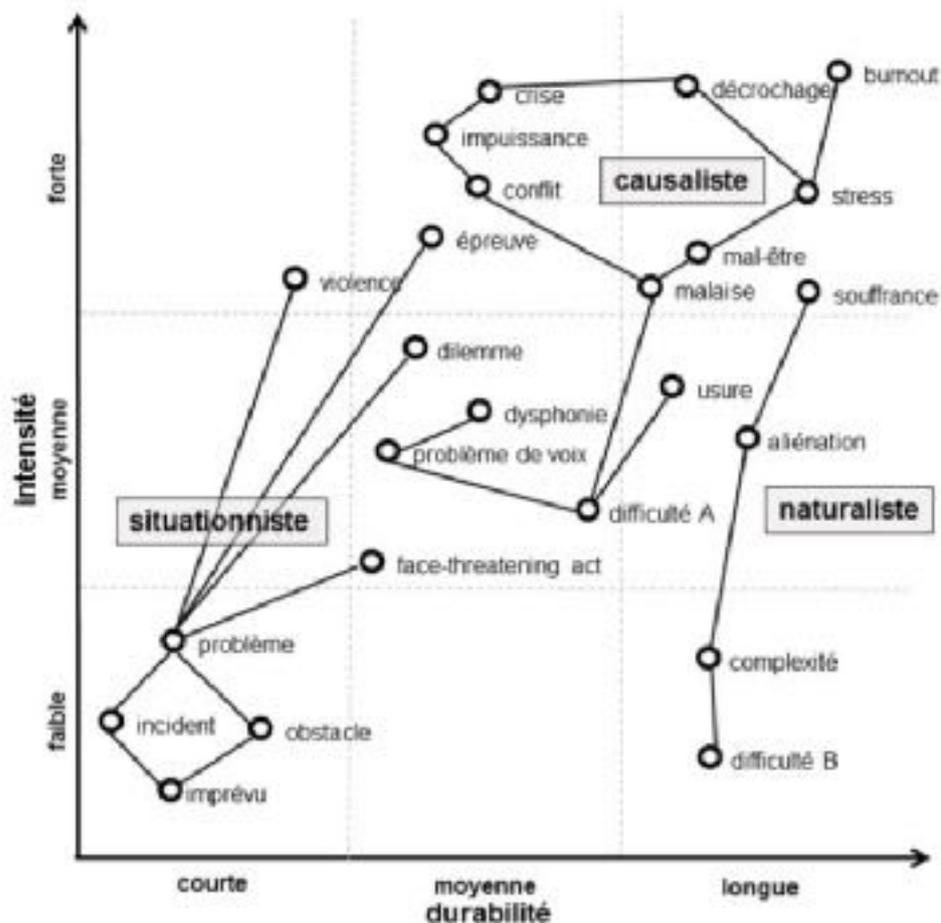


Figure 2 : concepts relatifs aux difficultés dans le travail enseignant, classés selon leur intensité et leur durabilité (Moscoso & Murillo, 2017)

Pour Moscoso & Murillo (2017) ces constellations ne s’opposent en rien, bien au contraire elles sont complémentaires et doivent être prises comme un tout pour comprendre au mieux les différentes formes de difficultés rencontrées par le corps enseignant.

Soit dit en passant, cette méthode pour classer les difficultés n’est pas sans rappeler celle utilisée dans les entreprises lors des EvRP (Evaluation des Risques Professionnels). En effet, lors de ces évaluations des risques professionnels, les responsables utilisent un tableau de classification des risques en fonction de leur degré de gravité et de leur risque d’occurrence. Ainsi, ils dégagent une liste à prioriser dans les actions à mener.

Enfin, voici l’ensemble des concepts pouvant être rattachés à celui de difficulté d’après Moscoso et Murillo (2017) avec les auteurs associés.

La constellation situationniste (composée de huit concepts sous-jacents) :

- **Imprévu** (Benaïoun-Ramirez, 2002, 2013, 2015 ; Bucheton, 2009 ; Huber & Chautard, 2001 ; Jean, 2008)
- **Obstacle** (Barrantes Casquero, Casas García, & Luengo González, 2011)
 - Obstacle didactique
- **Problème** (Yetik, Akyuz, & Keser, 2012)
- **Incident** (Barrère, 2002a, 2002b ; Woods, 1986) :
 - **Critique** incident plutôt général qui gêne la création des conditions d'apprentissage (Nail Kröyer, Gajardo Aguayo, & Muñoz Reyes, 2012)
 - **Critique organisationnel** aspect plus précis concernant la gestion de classe ou les contenus d'enseignements (Vanderclayen, Boudreau, Carlier, & Delens, 2014)
 - **Didactique** (Aldon, 2014) :
 - **Critique Didactique** (Loquet, Garnier, & Amade-Escot, 2002) : difficultés à élaborer les savoir-faire chez l'apprenant.
 - **Obstacles didactiques** : conceptions des enseignants qui ne sont pas suffisamment efficaces pour un apprentissage performant (Jiménez Pérez et Wamba Aguado, 2003). Brousseau (1998) définit ces obstacles didactiques comme ayant pour origine l'élève, le projet didactique ou le savoir en lui-même. Il précise qu'alors, ces obstacles pourront, ou non, être perçus par l'enseignant.
- **Face threatening act** (Vinatier, 2003) : acte de langage d'un élève pouvant entraîner la mise en danger du narcissisme ou du territoire de l'enseignant.
- **Epreuve** (Jourdan & Brossais, 2010) : lorsque l'élève vérifie et fonde sa qualité dans le travail.
- **Dilemme** (Berlack & Berlack, 1981 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001 ; Wanlin, 2010 ; Wanlin & Crahay, 2009) : rapport entre contraintes du réel et ressources des enseignants mettant en lumière une dissonance cognitive dont l'action envisagée seule ne suffira pas à l'enseignant à redevenir consonant.
- **Violence** (Debarbieux, 1998, 1999) : englobe les insatisfactions qui impactent l'acteur.

La constellation conceptuelle principalement naturaliste :

- **Complexité** (Perrenoud, 1996) : difficultés inhérentes au travail d'enseignant qui favorisent le développement d'éléments parfois antagonistes.
- **Difficulté (B)** (Hélou & Lantheaume, 2012 ; Lantheaume, 2008 ; Lantheaume & Hélou, 2008) et **souffrance** (Blanchard-Laville, 2001, 2013 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2000) : soulignent la difficulté comme un organisateur du travail et non comme un élément distinct. La difficulté étant plutôt liée au facteur sociologique et la souffrance au facteur psychologique. En revanche, un pont reste à franchir car le plus souvent, l'enseignant ne se sera pas positionné (ou ne se positionnera pas) comme souffrant suffisamment pour s'éloigner de sa classe pour rentrer dans un dispositif médical de prise en charge (arrêt maladie) ; mais sera tout de même catégorisé comme étant en souffrance ou en difficulté. Concernant cette notion de souffrance Charbonnier explique ceci :

La difficulté, pas plus que la souffrance d'ailleurs, n'est le spectre des failles du sujet qui viendrait s'incarner, au gré de ses pérégrinations, dans telle ou telle situation, mais le produit spécifique d'une logique spécifique. Aussi paraît-il plus exact de parler de situations propices à la souffrance. (2010, p.5)

Charbonnier positionne ainsi la notion de souffrance comme un résultat et non comme une cause. Cette souffrance serait alors induite par un contexte et pourrait donc potentiellement arriver à chaque instant si le contexte y est propice.

- 3) **Aliénation** (Abraham, 1982) : la façon qu'a l'enseignant de renier ses convictions.

La constellation conceptuelle principalement causaliste

- **Difficulté (A)** : liée à un problème identitaire, un événement qui créera une discordance lors de la réalisation de la séance d'enseignement (Nunez Moscoso, 2013b)
- **Malaise** : difficultés principalement individuelles et/ou environnementales
- **Mal-être** : difficultés environnementales principalement
- **Problème de voix** (Escalona, 2006 ; Nuño Pérez & Alves Vicente, 1996) : mauvaise utilisation de la voix entraînant parfois des lésions aux cordes vocales
- **Dysphonie** (Petter, Barros de Oliveira & Douglas Fischer, 2006) : mauvaise utilisation de la voix entraînant parfois des lésions aux cordes vocales
- **Usure** (Escalona, Sánchez Tovar, & González de Medina, 2007) : effets négatifs de types cognitifs, physiologiques et/ou comportementaux. L'usure renvoie également à une notion de durée.

- **Impuissance** : même description que pour l'usure sans la notion de durée.
- **Stress** : déséquilibre perçu entre les exigences d'une situation et les ressources à disposition pour y faire face.
- **Burnout** (Blase, 1982 ; Caballero Dominguez et al., 2009 ; Cárdenas Rodríguez, Méndez Hinojosa, & González Ramírez, 2014 ; Farber, 1991 ; Friedman, 1995 ; Gantiva Díaz, Jaimes Tabares, & Villa Orozco, 2010 ; Llorens, García-Renero, & Salanova, 2005 ; Maslach & Jackson, 1981 ; Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004 ; Otero López, Castro, Villardefrancos Pol, & Santiago Mariño, 2009 ; Schwab, 1995) : syndrome d'épuisement professionnel qui peut être lié à de trop grandes difficultés rencontrées sur une longue durée.
- **Crise** (Bossard, 2001) : moment critique où l'enseignant cristallise à un instant « T » un ensemble de difficultés.
- **Décrochage** : l'enseignant ne souhaite plus travailler suite à trop de difficultés perçues rencontrées.
- **Conflit** : expression de dissensions liées au contexte de travail.

Enfin voici une autre forme de classification qui pourrait permettre d'analyser ces concepts dans des catégories plus générales :

Difficultés physiques : comprend les difficultés autour de l'organe vocal comme la dysphonie. Ces difficultés pourront ensuite entraîner des problématiques plus graves allant parfois jusqu'à l'arrêt de travail.

Difficultés psycho-physiques : l'enseignant est compris comme souffrant de différents troubles liés à son activité. Ces troubles pourraient avoir des conséquences parfois plus graves sur un aspect psychique et/ou physique de l'enseignant.

Difficultés décisionnelles : l'enseignant doit faire face à des enjeux ou problématiques, complexes et souvent contradictoires.

Difficultés ordinaires : principalement dues au travail en lui-même (imprévus, obstacles, problèmes et incidents).

Difficultés dans la transmission des savoirs : spécifiques à la didactique et aux « difficultés » définies en lien avec celle-ci.

Nous venons donc d'expliquer ce qu'est une difficulté et dans quelle mesure elle peut être comprise comme faisant partie d'un ensemble de problématiques pouvant impacter le travail de l'enseignant. En revanche, nous allons aborder dans la suite de ce document des difficultés pouvant impacter plus particulièrement le travail des enseignants débutants. En effet, certaines difficultés ont pu être éludées durant cette étude car ne concernant pas directement des enseignants débutants. A ce sujet, nous allons à présent, entre autre, présenter des difficultés telle que l'orientation de l'attention, le type d'implication des parents d'élèves, etc..

2. Exemples de difficultés rencontrées par les professeurs des écoles

2.1. Le triptyque professeur des écoles stagiaire, élève et parent d'élève

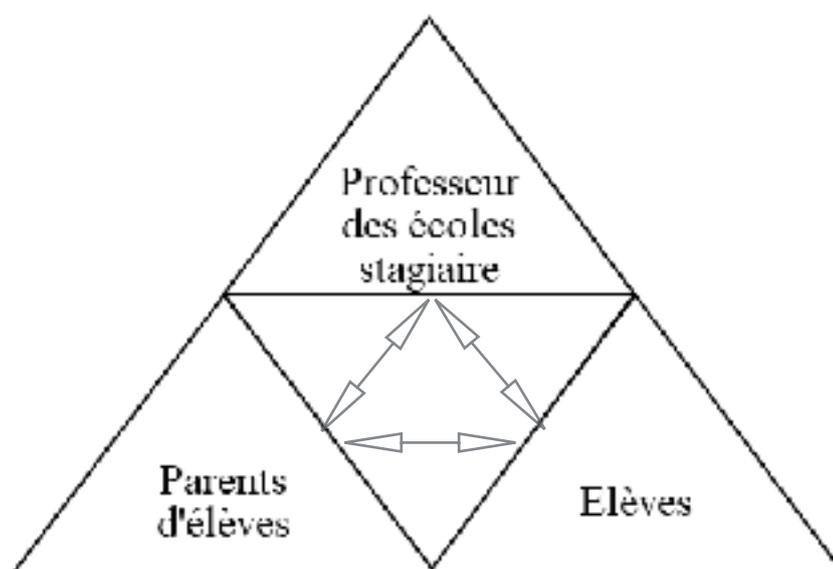


Figure 3 : Triptyque professeur des écoles stagiaire, élève et parent d'élève

Ce triptyque est l'un des coeurs du métier de professeur des écoles tant l'implication des parents tend à augmenter. Il n'est plus rare que les parents d'élèves interviennent de manière plus ou moins fréquente voire parfois de façon intempestive dans le travail du professeur des écoles. Ces interventions sont également autant d'intrusions, parfois difficiles à gérer, dans la sphère pédagogique.

L'on attend aujourd'hui des professeurs qu'ils accompagnent équitablement chaque élève à s'épanouir tant sur le plan social que sur le plan cognitif (les apprentissages). Ainsi, l'enseignant

doit faire face en classe à des écarts de niveau parfois importants entre les élèves qui le pousseraient à prendre des mesures d'accompagnement spécifiques ou nécessitant l'aide du cercle familial. Les parents d'élèves attendent donc du professeur qu'il soit à même de mener leur enfant vers la réussite et ce sans tenir compte des écarts préalablement expliqués.

C'est à cet instant précis que l'on peut parler de difficulté dans la relation professeur des écoles stagiaire et parents d'élèves. L'enseignant doit alors prendre une posture de justification de ses choix pédagogiques pour convaincre ou rassurer les parents d'élèves qu'il fait le nécessaire pour accompagner leurs enfants. Si au premier abord ce point-ci semble une simple nécessité voire un droit inaliénable des parents sur le devenir de leurs enfants, il peut devenir problématique lorsque cette part de justification devient trop prégnante dans l'activité quotidienne de l'enseignant. Cette difficulté pourra être d'autant plus grande pour des professeurs des écoles stagiaires n'ayant pas encore eu l'expérience leur permettant de relativiser, voire de mieux "cadrer" ces interventions parentales (Charbonnier, 2010).

A ce sujet, nous souhaitons également aborder une notion clé permettant de pallier cette potentielle difficulté liée au triptyque présenté ci-dessus : le soutien social perçu (concept de psychologie sociale).

En somme, c'est l'impact subjectif de l'aide apportée par l'entourage d'un individu et par le fait que celui-ci estime que ses besoins et ses attentes sont satisfaits (Procidano et Heller, 1983). On parle alors de deux principales composantes :

- la disponibilité : le fait de percevoir certaines personnes de l'entourage comme susceptibles de fournir une aide en cas de besoin (avis, information, écoute, réconfort, aide matérielle...). D'après Cohen et Wills (1985), c'est le fait d'être convaincu que certaines personnes peuvent nous aider qui atténue l'impact d'un événement stressant.
- la satisfaction : souvent considéré comme l'aspect qualitatif du soutien social. Gentry et Kobasa (1984) définissent la satisfaction comme une ressource psychologique, qui correspond à la perception qu'a un individu de la qualité de ses relations interpersonnelles. D'après Hobfoll (1985), la satisfaction ne dépend pas du nombre de contacts sociaux, mais de la qualité de ceux-ci.

Cette notion de soutien social perçu permettrait d'expliquer en quoi certains professeurs des écoles sont à même de mieux cadrer ce type d'interventions parentales dans leur activité. En effet, s'ils ont le sentiment que leur directeur les soutient, que l'équipe du corps enseignant les soutient dans leurs décisions vis à vis des parents ou d'une situation particulière, alors les professeurs, stagiaires ou non, seront plus à même de percevoir ces situations comme non anxiogènes et donc moins comme des difficultés.

2.2. Le fonctionnement de notre attention

Concernant ce point-ci, notre visée en tant que chercheuses débutantes se veut plus cognitive. En effet, nous avons tous pu constater en tant que professeur de courte ou bien longue carrière, que nous devons sans cesse partager notre attention entre les élèves. Que ce soit pour écouter un élève en particulier, ne pas omettre le fond sonore ou encore tenir compte de la demande d'une ATSEM voire de l'intervention d'un collègue, notre attention au sens cognitif du terme est constamment mise à rude épreuve.

En revanche, nous sommes limités en termes de ressources cognitives personnelles. De ce fait, nous devons constamment prioriser les éléments de notre environnement que nous souhaitons percevoir. Ainsi, nous évitons à notre cerveau une surcharge d'informations qu'il ne pourrait traiter voire analyser en même temps. Notre attention est sélective et automatique d'une certaine façon (Broadbent, 1958).

En effet, nous pouvons comparer celle-ci à une étincelle devenant par la suite une flamme concrète. Si nous percevons en arrière-plan le klaxon d'une voiture (étincelle), c'est le moment où nous focalisons notre attention (flamme) au travers de nos sens (vision, ouïe, etc...) qui détermine si nous serons en capacité de réagir à temps.

La lumière du soleil qui varie au cours de la journée en est un autre exemple, notre cerveau traite cette information, chaque variation de luminosité induite par la course du soleil, notre cerveau l'analyse et comme nous n'orientons pas notre attention sur ce point précis de notre environnement, cette information ne nous parviendra pas consciemment. Seul restera le résultat à savoir : il fait jour, il fait nuit.

Ce processus d'orientation de l'attention est le même dans une classe en école avec des élèves. Les bruits d'un enfant qui discute, le brouhaha global de fond de classe, le professeur qui

entend la leçon qu'il explique et le retour de l'enfant qu'il interroge... Toutes ces informations en simultanées c'est notre capacité d'orientation de l'attention qui détermine dans quelle mesure nous allons allouer un pourcentage de ressource cognitive à leur compréhension. Broadbent en 1958 parlera alors du concept de filtre attentionnel comme ci-dessous, celui-ci ayant pour objectif d'agir comme un entonnoir qui permettrait de réduire l'afflux d'information simultanée à une seule à la fois en bloquant ce qui n'est pas nécessaire.

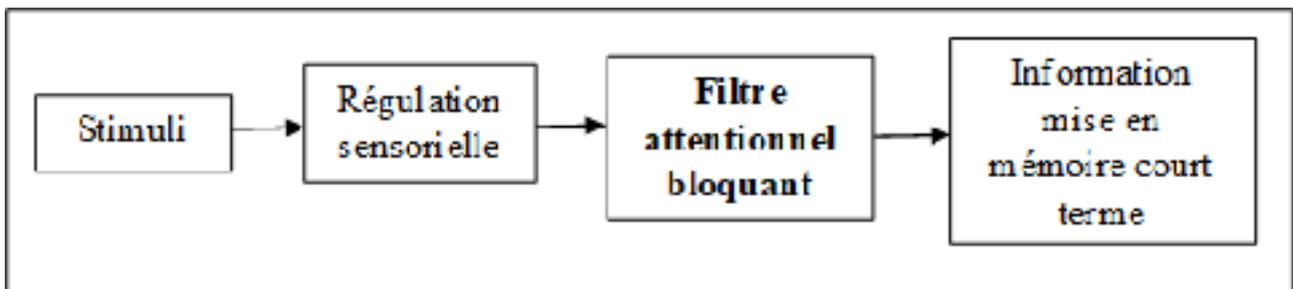


Figure 4 : schéma cognitif du processus attentionnel d'après Broadbent (1958)

En revanche, il est important de noter que pour Broadbent (1958), les informations qui ne sont pas traitées par ce système, sont définitivement perdues. Or, les travaux qui ont suivis en la matière suggèrent que notre attention aurait quand même stocké ces informations en mémoire à long terme sans que nous en soyons pleinement conscients. Ainsi, une compréhension plus précise de ce mécanisme voudrait que le filtre attentionnel présenté par Broadbent soit en réalité un filtre atténuateur (voir *figure*), qui réduirait l'influx d'information sans le couper. De ce fait, les informations importantes seront traitées par la mémoire à court terme rapidement alors que les informations jugées comme non nécessaires, seront mises en mémoire à long terme pour être traitées ultérieurement (Treisman, 1960).

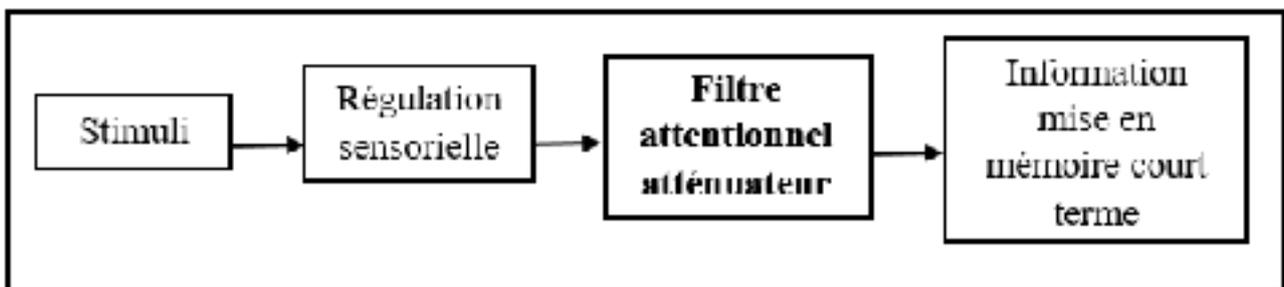


Figure 5 : schéma cognitif du processus attentionnel d'après Treisman (1960)

Concernant le fonctionnement de notre attention, il est important de noter que concentrer son attention sur un "objet" en particulier permettrait de décupler les ressources cognitives allouées

à sa compréhension et ainsi, faciliterait dans un second temps le rappel mémoire (Shteynberg, 2015). De ce fait, lorsque qu'un professeur des écoles prend le temps de concentrer son attention sur un élève en particulier ou une tâche spécifique, il sera d'autant plus efficace pour lui de faire son analyse réflexive sur la séance et son déroulement.

Enfin, notre système nerveux central surveille et comprend notre environnement pour ensuite commencer à émettre des hypothèses à son sujet. Pour aller plus loin nous pouvons ajouter que ces connaissances doivent être constamment mises à jour pour ne pas compromettre notre évolution au sein du groupe social et professionnel qui est le nôtre.

Ce phénomène expliquerait en partie comment les enseignants traitent les "progrès" de leurs élèves afin de se tenir à jour de leur niveau de compétences sur différents domaines. Ainsi, un professeur peut savoir avec suffisamment de précision les progrès dans les apprentissages développés par ses élèves et ce même à chaque fin de semaine. Le même processus intervient lors des échanges durant la vie de classe, l'attention permanente de l'enseignant fait qu'il sait avec plus ou moins de justesse comment ses élèves socialisent en classe et il pourra ainsi en témoigner si nécessaire.

Ce type d'attention quasi permanente peut-être rapidement mise à défaut chez les professeurs des écoles stagiaires de par leur difficulté à maintenir un haut niveau d'attention permanent en classe. De plus, il semble cohérent de penser que les enseignants débutants pourraient avoir plus de difficultés à filtrer les informations les plus pertinentes au quotidien. De ce fait, ils devraient donc fournir un effort cognitif supplémentaire pour aboutir aux mêmes résultats (en terme d'efficacité des informations pertinentes perçues).

2.3 La notion de dilemme chez les enseignants débutants

Comme nous l'avons présenté dans notre définition scientifique des difficultés, le dilemme présente un rapport entre les contraintes du réel et les ressources des enseignants mettant en lumière une dissonance cognitive dont l'action envisagée seule ne suffira pas à l'enseignant à redevenir consonant. Il semble dominer deux types d'orientations de dilemme à savoir : les déterminants exogènes et les constructions endogènes (Ria, Saury, Seve et Durand, 2001).

- Les déterminants exogènes du dilemme émergent autour d'une analyse des contraintes de la tâche (analyse la plus objective possible des contraintes réelles perçues), ainsi qu'au travers

des dimensions sociales du dilemme (intériorisation des enjeux sociaux contradictoires). Ici, ce sont donc des pressions extrinsèques qui influencent la perception de l'enseignant sur ses propres capacités. De ces contradictions naissent trois types plus spécifiques d'incompatibilités à savoir :

- une incompatibilité entre les différents objectifs éducatifs
 - une incompatibilité entre les objectifs éducatifs et les conditions d'enseignements
 - une incompatibilité entre les conditions d'enseignement et les exigences induites par les situations d'apprentissages.
- La construction endogène : le principe est le suivant, le monde que nous comprenons est une construction qui nous est propre. De ce fait, les dilemmes qui en découlent seraient également influencés par nos perceptions (Ria et al., 2001).

Les dilemmes rencontrés ne sont pas une conséquence mais une cause d'un conflit interne cognitif sous-jacent qui a été défini par Festinger (1957) qu'il nomme la dissonance cognitive. C'est un principe qui explique comment un individu peut se trouver en désaccord entre ses convictions, ses valeurs et ses actions. Dans le cas présent, le professeur des écoles qui prône des valeurs d'enseignement équitable mais qui se retrouve contraint (par manque de matériel, de temps, d'exigences externes, ...) à ne permettre de réussir qu'à une partie de sa classe. Ses actions (ne pas amener chaque élève vers la réussite) seront en désaccord avec ses valeurs (réussite pour tous). Il y a donc dissonance cognitive.

Ria et son équipe (2001) présentent à ce propos deux exemples concernant des enseignants débutants avec lesquels ils ont mené leur expérience :

- Cas A : l'impossibilité d'un enseignant à partager son action entre la gestion d'un groupe et la surveillance d'un autre groupe.
- Cas B : contrainte d'un autre enseignant qui doit prendre du temps pour une action, temps qu'il perd pour une autre action et qui le mettra par la suite en difficulté.

Dans le cas A, nous revenons ici au principe d'orientation de l'attention et la surcharge cognitive qu'il peut engendrer. Concernant le cas B, il y a un dilemme clair sur une notion d'efficacité perçue. En effet, l'enseignant pense perdre du temps en faisant une action qu'il avait pourtant jugée comme nécessaire. De ce fait, s'il était nécessaire qu'il intervienne dans cette action,

ce n'est pas un temps perdu mais une obligation à remplir. Donc d'un point de vue subjectif qui est le sien, c'est une perte de temps; dans une analyse objective, c'est une problématique résolue.

Pour conclure, ces conflits internes sont basés sur une perception de l'enseignant (subjective ou objective) et une réalité objective de la situation (qui peut être analysée). Ce conflit n'a en revanche rien d'irréversible car si l'enseignant a le sentiment de tout faire pour rester en accord avec ses principes alors il tombera en consonance cognitive et mettra ainsi fin au sentiment de dilemme.

2.4. Les imprévus dans le métier d'enseignant

Il existe une conception du métier de l'enseignant qui est que l'enseignant est mauvais si toute sa classe n'est pas bien préparée, si il n'a pas tout prévu. Ce que veulent dire ici Jean et Etienne (2009), c'est que cette conception suppose que tout est « opérationnalisable, décomposable en éléments simples, que l'activité même de l'enseignant est modélisante et donc applicable de façon mécaniste parce que prévue est minutée ». Cette conception, qui est une « perception négative de l'imprévu », est selon Huber et Chautard (2001) souvent « perçue uniquement comme un problème ». Cette connotation négative de l'imprévu suggère que tout est prévisible, mais est-ce vraiment le cas ? Peut-on prévoir tout ce qui va se passer en classe ?

Si nous nous référons à la définition de Huber et Chautard (2001), l'imprévu est un :

événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive, qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation soudaine dans la leçon en cours.

Jean et Etienne, quant à eux, qualifient “toute action, activité, réaction se produisant de façon non prévue, susceptible d'infléchir la situation, et dont l'origine intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation.” (2009, p. 102). Un imprévu est donc par définition imprévisible, il s'agit d'une situation qui survient en dehors de tout ce que l'enseignant a préparé.

C'est l'enseignant même qui va faire le choix, quand un imprévu arrive, d'en faire un événement ou bien de l'ignorer. Blanchard-Laville et Fablet (2002) disent d'ailleurs à ce sujet “tout événement ne fait pas événement justement”. En référence à cela, Huber et Chautard (2001) parlent de trois types de gestion de l'imprévu :

- la *gestion centripète* : c'est lorsqu'il s'agit “de recentrer la situation vers les objectifs qu'il (l'enseignant) s'est auto-prescrits”

- la *gestion par décrochement* : qui correspond au cas “où le but serait de s’appuyer sur cet événement, pour atteindre d’autres objectifs, issus de cet imprévu”.
- la *gestion centrifuge* : “qui généralement pratique l’évitement, l’inhibition de l’activité cognitive de la classe.”

Autrement dit, à chaque fois qu’un imprévu survient, l’enseignant (ou même parfois les élèves) prend une décision qui va affecter la suite de son activité. Il choisit ou non de traiter cet imprévu ou de l’ignorer. Il peut même arriver, et plus particulièrement chez les jeunes enseignants, d’en arriver à traiter plusieurs imprévus à la fois. Tous les enseignants cependant, ne choisissent pas de traiter les mêmes imprévus, Jean et Etienne nous disent à ce sujet :

Cette modélisation permet d’expliquer qu’un même imprévu puisse être totalement ignoré par tel enseignant parce qu’il estime ne pas devoir lui donner l’importance qui aurait fait prendre un risque, alors qu’il estime ne pas devoir lui donner l’importance qui aurait fait prendre un risque, alors que tel autre n’hésite pas à lui donner dans l’instant le statut d’événement. (2009 p. 101)

Pour clarifier le concept des imprévus en classe, Jean et Etienne (2009) se sont intéressés aux origines possibles de ceux-ci et en discernent quatre types qui partent de la plus générale à la plus particulière :

1. Les imprévus d’origine externe à la classe: “des actes, bruits, se déroulant entièrement à l’extérieur de la salle de classe, et dont les effets sont perçus par les acteurs de la situation en classe (par exemple les bruits de travaux se déroulant près de la salle de classe, un oiseau venant se cogner sur la vitre de la salle, le signal d’alarme se déclenchant,...);
 2. Les imprévus dont l’origine est l’entrée d’un élément extérieur à la situation d’origine dans la salle de classe (par exemple l’entrée d’un surveillant pour l’appel, l’arrivée d’un élève en retard,...)
 3. Les imprévus dont l’origine est l’action ou la réaction d’un élève, ou de plusieurs, non prévues dans le travail de prescription de l’enseignant (par exemple une réponse erronée d’un élève, des questions non prévues, des bavardages, des actions d’indiscipline,...);
 4. Les imprévus dont l’origine est l’action ou la réaction de l’enseignant, non prévues dans le travail d’auto-prescription de l’enseignant (par exemple des réactions d’étonnement, d’irritation, etc. de l’enseignant, mais aussi des actes faisant suite à des décisions prises en situation, des actions inconscientes de l’enseignant,...).
- (2009, pp. 103-104)

Est considéré comme imprévu donc tout ce qui n’est pas prescrit, que ce soit extérieur ou intérieur à l’activité ou même à la classe. Ajouté à cela, il existe aussi différents degrés d’imprévus. Il peut s’agir d’une simple surprise à un imprévu qui peut totalement déstabiliser celui qui le reçoit. Il y a donc un risque à traiter un imprévu : risque de perdre la face ou de se perdre dans des situations enchâssées qui vont enchaîner imprévus sur imprévus.

Cependant, peu importe ce que l’on fait, que nous soyons un enseignant débutant ou expérimenté, nous serons toujours face à des imprévus. Jean et Etienne rejoignent cette idée: « Une ‘situation réelle’ est constituée d’une ‘situation prescrite’ à laquelle viennent se combiner un ou

plusieurs imprévus » (2009, pp. 102-103). Ce qui signifie plus clairement que la situation prescrite (la préparation *a priori*) ajoutée à un ou plusieurs imprévus donne la situation réelle (ce qui se passe réellement en classe). Ce qui va faire la différence, c'est le choix de ceux que l'on va traiter et surtout la manière dont on les traite.

Nous allons maintenant nous intéresser de plus près au langage et à sa pratique en classe, et essayer de comprendre à quel point celui-ci peut-être prescrit et quelle est sa part d'imprévu.

2.5. Les gestes langagiers des enseignants débutants

Le métier d'enseignant est un métier de langage avant tout. Sans langage, nous ne pouvons enseigner. Jorro dit d'ailleurs à ce propos :

Le savoir didactique qui s'institue en classe croise le savoir communiquer, le savoir ajuster en situation, le savoir énonciatif... (2005, p. 12)

Cela fait ressortir l'importance du langage à l'école dans les gestes de l'enseignant, comme dans l'analyse de Jorro, dans l'article de Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguier (2005), dans laquelle elle fait part de sa grille d'analyse des gestes professionnels de l'enseignant dans laquelle elle distingue quatre catégories : des gestes éthiques, des gestes d'ajustement, des gestes de mise en scène et des gestes langagiers. Cependant, une question se pose : le langage du professeur est-il et devrait-il être spécialisé ? Mériterait-il une formation plus approfondie ? Car les actes de langage du professeur sont multiples et variés :

D'où la notion de pluri-agenda (plusieurs choses à faire dans le même acte de langage : évaluer, réconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un élève et à l'ensemble de la classe). (2005, p. 7)

Tous ces actes cités au-dessus sont des actes de langage oral mais ce n'est pas le seul geste langagier dont nous parle Jorro (2005). En effet, en plus du langage oral, elle parle de l'importance de la corporéité, autrement dit du langage du corps de l'enseignant: "L'enseignant transmet des savoirs dans des postures démonstratives, narratives qui ont une incidence sur le rapport aux savoirs des élèves" (2005, p.12)

Autrement dit, l'enseignant, dans le but de transmettre des savoirs, doit se mettre dans des postures de langages narratives mais aussi démonstratives dans lesquelles il se met en scène et sa gestuelle est prise en compte. Jorro dit d'ailleurs :

L'enseignante en classe offre une gestuelle porteuse de signaux pour les élèves. Le moindre geste du professeur est perçu, interprété, accepté, refusé et provoque des gestes de l'étude plus ou moins pertinents. (2005, p. 14)

Les élèves en classe sont donc très réceptifs à la gestuelle de l'enseignant, celle-ci étant un moyen de rendre le cours plus vivant, de dynamiser et d'attirer l'attention des élèves. Cette gestuelle affecte l'image qu'ont les élèves de l'enseignant et des activités auxquelles ils prennent part.

Le pluri-agenda de l'enseignant est en jeu au point que l'enseignant n'apparaît plus comme un regard et une voix destinés à la classe mais expose sa corporéité, un corps parlant et regardant qui affecte la perception des élèves. (2005, p.11)

Nous avons défini deux types de gestes langagiers qui doivent entrer en compte dans les gestes professionnels de l'enseignant : le langage oral et le langage du corps. Cependant, à quoi ressemblent-ils chez les enseignants débutants ?

D'après ce que peuvent en dire des enseignants débutants autour de nous quand nous leur posons la question, le langage est un aspect difficile du métier. Ce qui revient le plus c'est la parole omniprésente de l'enseignant, la parole ne revient pas assez souvent aux élèves. Ensuite, ils ne portent pas suffisamment de réflexion aux mots qu'ils utilisent et à la formulation de leurs phrases. Enfin, pour ce qui est des gestes du corps, les déplacements ne sont pas assez utilisés, les enseignants étant trop statiques, se disant pas assez à l'aise avec leur nouvel environnement. Ces gestes peuvent être dû à un manque d'anticipation, un manque de réflexion, ou encore parce qu'ils ne connaissent pas l'impact qu'ils peuvent avoir sur les élèves. Finalement, par manque d'expérience et de formation.

Bucheton, Bonner, Broussal, Jorro et Larguier (2005), aussi parlent des gestes langagiers des enseignants débutants et en tirent même une hypothèse :

Dans la même unité didactique de quelques minutes, l'enseignant doit gérer les tâches et les contrats didactiques qui les sous-tendent, l'évaluation de l'avancée du travail, les faces et relations des élèves, la ponctuation et le tissage entre les diverses unités de la leçon. Cette épaisseur de la parole du maître est lente à se mettre en place. Elle est pour le jeune enseignant le lieu de dilemmes non résolus. On peut faire l'hypothèse que si les jeunes enseignants parlent trop en classe c'est en partie parce qu'ils ont du mal à gérer cette polysémie constitutive de la parole au travail. (2005, p.7)

Cette citation vient appuyer ce dont nous avons déjà parlé précédemment: les gestes de langages sont variés, se succèdent et différents suivant l'objectif de notre parole. Du coup, sa maîtrise est un exercice qui prend du temps à acquérir, et dépend beaucoup de ce fait, de l'auto-formation qui peut se faire par de l'auto-confrontation.

Il en est de même pour la formulation des phrases et l'utilisation de termes qui ne sont pas nécessairement à la portée des élèves. D'ailleurs, Gérard Sensey dans ses travaux de 2001 qualifie de posture mimétique :

une tendance professorale à considérer en situation que l'élève a compris ce qu'il fallait qu'il comprenne dans les termes où lui (professeur) comprend. (2005, p.15)

En d'autres termes, parfois, la formulation de phrases l'utilisation de certains mots nous semblent appropriés, mais en fait, les élèves ne comprennent pas ce que l'enseignant trouve évident. D'où peut-être, l'importance de la réflexion de la préparation du cours, soit d'anticiper le plus possible, pour éviter des écueils de ce genre. Même en faisant cela, est-il possible de prévoir tout ce qu'on va dire en séance ? Si nous nous référons à la partie sur les imprévus (voir 2.4), non. Ce que Jorro (2005) tend à penser également. Jorro dégage un geste professionnel, qui est celui de réaliser une analyse, en amont de la séance, pour anticiper sur l'agir et sur le dire pour ce qui concerne la formulation des consignes et le moyen de les communiquer aux élèves, les erreurs de compréhension des tâches et le vocabulaire spécifique à donner aux élèves.

Cependant, quoi qu'on fasse, il y aura toujours des imprévus. Il est impossible de tout anticiper comme le disent Bucheton, Bonner, Broussal, Jorro et Larguier (2005) : « Une large part du texte de la classe est imprévisible notamment pour le novice. » Mais alors, quelles en sont les causes ?

D'après Bucheton et al (2005), on ne peut pré-écrire tout le scénario de la classe, autant dans les gestes que dans les mots car ce sont les réactions des élèves qui déterminent le cours de la leçon :

Si le déroulement du « texte du cours », sa mise en scène en diverses unités didactiques, inscrites dans le temps précis de la leçon peut être planifié dans la préparation, il ne peut pas être pré-écrit. Étant co-élaboré dans l'action langagière et non langagière avec les élèves, sa dynamique propre est imprévisible et est le fruit même des interactions, ajustements, négociations du sens qui s'y jouent et s'y construisent. Les dilemmes que l'enseignant gère dans cette dynamique (ex : j'interromps le cours et je réexplique la consigne), ont leur pendant chez les élèves qui en vivent d'autres (ex : j'écoute les explications ou la correction ou je finis la liste d'exercices qu'on vient de me donner) (2005, p.7)

Les réactions des élèves à une activité peuvent complètement changer le cours d'une séance. Il est difficile d'envisager d'anticiper toutes les possibilités sur lesquelles une séance peut bifurquer. Malgré cela, il est tout de même possible d'écrire une consigne lors de la préparation, en anticipant une autre version de celle-ci pour les élèves qui ne comprendraient pas.

2.6. L'importance de donner du sens et la formulation de la consigne

Après avoir discuté de cette problématique avec plusieurs collègues, nous avons remarqué que la formulation de la consigne en classe est une réelle difficulté chez les professeurs des écoles débutants.

Pour Zerbato-Poudou, qui se concentre sur la maternelle dans son article, la consigne se définit de la manière suivante :

porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. (2001, p.6)

Elle ajoute qu'il s'agit aussi du « premier volet destiné à définir la tâche ». En maternelle, elle distingue deux types de consigne : verbale ou matérielle. L'enseignant peut la donner à l'oral ou bien présenter un modèle, en faisant une démonstration aux élèves, qui reste ensuite affiché sous forme de symbole.

Quand un enfant entre en maternelle, il a tout à construire. Pendant les premières années de sa scolarité, il va notamment apprendre à donner du sens à tout ce qu'il apprend. Tout d'abord, il est important de donner du sens aux apprentissages pour les élèves, et pour les plus jeunes élèves plus particulièrement pour qu'ils apprennent à devenir élève en comprenant les « règles du jeu » scolaire comme le dit Zerbato-Poudou :

Comprendre le métier d'élève, c'est en grande partie comprendre le fonctionnement des « règles du jeu » scolaire, comprendre les modalités des situations d'apprentissage, leurs enjeux et finalités, identifier ce qui, dans une tâche, relève de l'essentiel ou de l'accessoire, plus précisément en découvrir les objectifs didactiques. Bref, pour devenir élève, le jeune enfant doit s'approprier bien plus que des connaissances ou des savoir faire, il doit également donner du sens aux tâches scolaires. (2001, p.3)

Zerbato-Poudou cite les travaux de Bautier, Charlot et Rochex (1992) pour démontrer l'importance de la construction d'un rapport au savoir. Si celui-ci ne se fait, les élèves pourront rencontrer des difficultés durant leur parcours scolaire. Quand le rapport au savoir n'est pas fait, les enfants n'identifient pas les objectifs que les enseignants ont sur telle ou telle tâche :

Ils n'identifient pas les objectifs didactiques des enseignants restent centrés sur les aspects concrets de l'exercice, sur la réussite de la tâche et non sur ses finalités. Ils privilégient le concret, les manipulations, les actions visibles et matérielles au détriment des objectifs didactiques. (2001, p.3)

Finalement, ce que nous pouvons en retenir, c'est que pour éviter de mettre un élève en échec et le prévenir des difficultés scolaires, il faut donner du sens à ce qu'il fait à l'école. C'est Brossard (1992) que Zerbato-Poudou cite à ce sujet:

La source des difficultés ne serait pas à chercher dans des dysfonctionnements internes de tel ou tel élève mais dans une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires. (2001, p.2)

Zerbato-Poudou (2001) affirme que: « Le rôle de la consigne n'est pas accessible d'emblée par les jeunes élèves. » C'est une construction qui commence dès l'entrée à l'école maternelle et qui se poursuit pendant toute sa fréquentation, voire même au-delà. La consigne a une signification toute particulière pour le sens de la tâche. Si elle n'est pas bien formulée, l'enfant ne peut construire de rapport au savoir et il va exécuter la tâche sans en comprendre les objectifs de l'enseignant. Les travaux de Sounalet (1976) dont Zerbato-Poudou parle, explique cela.

D'après Sounalet, elle est le plus souvent comprise par les plus jeunes comme un signal déclencheur d'action plutôt que comme un organisateur de l'action. Elle ne leur est donc pas toujours d'une aide efficace pour réaliser la tâche et en comprendre les objectifs. De plus, l'impulsion et l'excitation motrice sont dominantes chez les plus jeunes, ce qui introduit des décalages entre la représentation de l'action et son exécution. (2001, p.6)

La manière dont les enseignants formulent les consignes est capitale. Comme nous l'avons vu précédemment (2.5), le choix des termes et l'organisation de la phrase est importante dans la passation de consigne. Certains termes qui semblent à l'enseignant faciles de compréhension peuvent ne pas être accessibles pour tous les élèves. D'où parfois, la nécessité de reformuler la consigne d'une manière différente, avec d'autres termes, et une autre structure de phrase, pour atteindre tous les élèves d'une classe. De plus, Zerbato-Poudou insiste sur le fait que les énoncés des consignes ne sont pas souvent explicites sur les objectifs didactiques.

[...] les consignes portent sur le produit à réaliser, les actions concrètes, les supports (les étiquettes, les images), le résultat, et non sur les intentions didactiques des enseignants (2001, p 7)

Autrement dit, les élèves ne peuvent comprendre les finalités de la tâche. Pour que cela soit le cas, il faudrait que les objectifs didactiques soient clairement énoncés ainsi que le critère d'évaluation.

Si, comme nous l'avons dit, la tâche n'a de sens que par rapport à un ensemble plus vaste, les trois volets qui la composent et l'objectivent, la consigne, le guidage et l'évaluation, ont un rôle qui va au-delà de leur fonction première : ils permettent d'inscrire la tâche dans un ensemble qui lui donne sens. (2001, p.6)

Le moment de l'évaluation justement, ainsi que celui du guidage pendant l'activité sont des moments clés pour travailler la compréhension de la consigne.

Pour conclure notre présentation des concepts théoriques liés à notre thème de recherche nous avons dans un premier temps défini la notion de difficulté telle que la présentent Moscoso et Murillo (2017). Nous avons ensuite développé quelques exemples de difficultés que peuvent être amenés à rencontrer les professeurs des écoles notamment autour de la relation entre professeur-élève-parents. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'attention chez le professeur des écoles, nous avons travaillé autour d'une perspective qui se veut cognitiviste. Par la suite, nous avons approfondi la notion de dilemme déjà introduite via la constellation situationniste de Moscoso et Murillo (2017) du point de vue de l'enseignant débutant. Suite à cela, nous avons introduit à notre corpus la notion d'imprévu selon Jean et Etienne (2009) qui nous a conduit à traiter des gestes langagiers présentés par Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguier (2005).

Finalement, nous avons étudié la formulation d'une consigne pour donner du sens aux apprentissages via les travaux de Zerbato-Poudou (2001).

Pour compléter notre étude et préparer notre phase d'analyse des données recueillies sur le terrain, nous nous intéressons à présent aux travaux concernant le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009).

3. Définition et présentation du modèle du multi-agenda de Bucheton

Bucheton et Soulé (2009) apportent la notion de préoccupations enchâssées des gestes professionnels de l'enseignant et déterminent cinq concepts représentant un ensemble complexe au service des apprentissages. Ces cinq concepts centraux enchâssés se retrouvent dans tous les niveaux de la maternelle au lycée et "sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences" (Bucheton et Soulé, 2009).

Ces cinq macro-préoccupations conjuguées se définissent comme suit :

- Les savoirs visés : ou comment enseigner un contenu, sont au centre des préoccupations de l'enseignant. Ils comprennent les connaissances (les savoirs), les compétences (les savoirs faire) et les attitudes (les savoirs être). Bucheton et Soulé (2009) précisent également que les savoirs visés par les enseignants sont principalement hétérogènes, ce qui rend difficile leur objectivation et leur conceptualisation. Par exemple, un objectif peut convoquer différents types de savoir: des concepts, des techniques, des savoirs culturels, une pratique culturelle pour une même activité.
- Le pilotage de la leçon : ou comment piloter et organiser la leçon principalement en terme d'espace-temps, de déplacements de l'enseignant comme ceux des élèves et du matériel. Pour un enseignant débutant, nous disent Bucheton et Soulé (2009), le pilotage est la première préoccupation quand il arrive dans le métier. Il doit d'abord apprendre à s'organiser dans la préparation de ses journées et de ses leçons, dans tous les aspects mentionnés au dessus pour pouvoir être plus présent avec les élèves.

- L'atmosphère : ou comment maintenir un climat de classe propice aux apprentissages favorisant la prise de parole et l'implication dans la tâche. Bucheton et Soulé (2009) disent que "il ne peut y avoir d'apprentissage sans désir, sans appétit, ni motif". D'où la nécessité de bonnes relations dans la classe pour que le climat soit détendu, serein et propice aux apprentissages. Pour arriver à cela, Bucheton et Soulé (2009) mentionnent notamment l'importance des gestes d'enrôlement et de maintien de l'attention pour capter les élèves. Cela relève aussi de créer un espace dans lequel les élèves se sentent libres et confiants pour prendre la parole ; l'enseignant doit alors accepter de se mettre en retrait et de ne pas tout contrôler.

- Le tissage : ou comment articuler et donner du sens aux différentes phases de la leçon mais aussi entre les séances d'une séquence avec l'importance de la mise en route et de la clôture. Si les bons élèves sont capables de mettre du sens sur ce qu'ils font et de tisser du lien entre plusieurs séances, d'en voir ainsi la progression, ce n'est pas le cas de tous les élèves. Il est donc important de faire des rappels d'objectifs et du lien entre les séances et entre le début à la fin d'une séance pour ces élèves-là afin de ne pas les perdre en route et de créer ainsi des difficultés d'apprentissage.

- L'étayage : ou comment accompagner les élèves pour atteindre un but didactique spécifique. Bucheton et Soulé (2009) considèrent ce concept comme étant central dans l'activité du maître et de l'élève, plus important que les autres qu'ils proposent. Bruner (1984; 2000; 2003), dont les auteurs ont repris le concept, insiste sur la nécessité d'étayer en orientant l'élève dans l'activité, en lui montrant les difficultés et les erreurs et en lui faisant voir par un exemple visuel. Pour Vygotsky (1985), l'enseignant est un passeur de savoirs, qui doit accompagner les élèves dans leurs difficultés. Il ne doit en aucun cas trop expliquer ou faire à la place de l'élève et doit donc apprendre ces gestes professionnels-là et gérer ses frustrations.

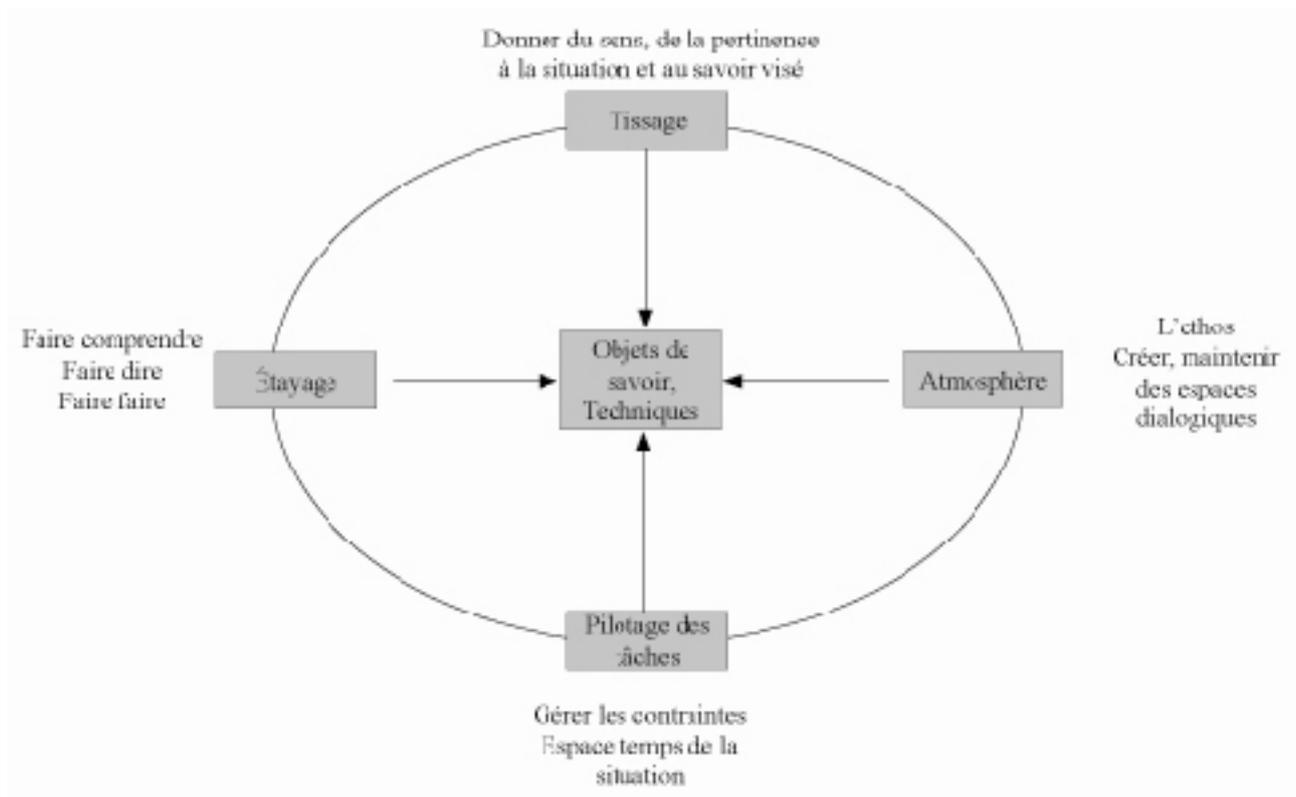


Figure 6 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, (Bucheton et Soulé 2009)

Ainsi, Bucheton et Soulé (2009) distinguent quatre manières de définir ces préoccupations enchâssées de l'enseignant :

- “Elles sont **systemiques**”, c’est à dire qu’elles sont dépendantes les unes des autres et agissent ensemble :

décider ou non de rectifier la réponse d’un élève s’inscrit aussi bien dans ce qu’on appellera étayage, que dans ce qui relève de l’atmosphère et de la gestion des faces, comme dans le souci de ne pas trop retarder le pilotage de la leçon. (Bucheton et Soulé, 2009)

- “Elles sont **modulaires**”, c’est à dire que construire un bon climat de classe en début de séance dépend tout autant du pilotage de la séance. En d’autres mots, l’atmosphère dépend grandement du pilotage du début de la séance. Les objectifs et le déroulement de la séance doivent être réfléchis.

- “Elles sont **hiérarchiques**”, c’est à dire que parfois, les objectifs de savoirs vont passer au second plan car la mise en place de bonnes conditions de travail, donc le relationnel, sont la priorité, comme “une sortie scolaire en début d’année par exemple” (Bucheton et Soulé, 2009).

- “Elles sont **dynamiques**”, c’est à dire que la personnalité, l’âge ainsi que l’expérience de l’enseignant feront que ces piliers du multi agenda seront variables et évolutifs en fonction des situations. Et ces piliers seront amenés à changer au cours de la séance.

Conclusion

Notre problématique était la suivante: « **Comment analyser les principales difficultés à l’activité du professeur des écoles stagiaire lors d’ateliers dirigés en grande section de maternelle?** »

Nous avons défini ce qu’est une difficulté au travers de cette première partie, nous savons à présent comment elle peut intervenir. Elle se présente sous différents aspects dans le travail enseignant : ce peut-être des difficultés liées aux conditions de l’enseignant même, liées aux élèves qui ne réagissent pas toujours comme l’enseignant l’a imaginé, liées à l’activité même donc à la dimension didactique du métier et bien plus encore (voir 1.).

Nous avons ensuite exposé quelques exemples de difficultés que rencontrent les enseignants débutants. Parmi ceux-ci, la formulation de la consigne, importante pour donner du sens à la tâche et que celle-ci soit bien réalisée ; l’attention partagé, grande partie du travail enseignant en maternelle notamment quand il doit surveiller les autres élèves tout autant qu’il est avec son groupe en atelier (voir 2.).

Maintenant, nous avons décidé de pousser notre réflexion et de les analyser au plus près au travers de nos ateliers dirigés en grande section de maternelle. Pour cela, nous avons établi que la méthodologie la plus adaptée à notre traitement de données serait la suivante, celle que nous avons introduite dans les travaux de Bucheton (voir 3.).

ÉTUDE EMPIRIQUE

1. Méthode de recueil et d'analyse de données

Afin d'apporter une réponse à notre problématique : « **Comment analyser les principales difficultés à l'activité du professeur des écoles stagiaire lors d'ateliers dirigés en grande section de maternelle ?** », nous avons établi une méthode de recueil de données que nous avons analysées.

Dans un premier temps, nous avons choisi et déterminé sur quelles séances nous allions travailler. Nous avons volontairement choisi des séances dans des domaines différents : la première est une séance de recherche en mathématiques et la seconde est une séance d'encodage. Nous avons ensuite chacune enregistré notre séance pour pouvoir la retranscrire sous forme d'un verbatim.

Au préalable de chacune de nos séances respectives, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs afin de nous interroger sur notre fiche de préparation et sur notre ressenti quant aux difficultés que nous étions en mesure de rencontrer. Nous avons fait de même *a posteriori* des séances, nous intéressant au déroulement de la séance et aux difficultés auxquelles nous avons fait face. Ces entretiens nous ont permis d'obtenir une opinion plus subjective et spontanée du professeur des écoles stagiaire avant et après sa séance.

Pour ce faire, nous avons rédigé le guide d'entretien ci-après qui contient quatre grandes questions pour l'entretien *a priori* et *a posteriori*, ainsi que d'autres questions que nous avons pu nous poser spontanément quand nous estimions nécessaire d'avoir une précision sur tel ou tel point.

GUIDE D'ENTRETIEN

Explication des conditions des entretiens :

- Ces entretiens sont anonymes, ils se déroulent entre les deux auteurs de ce mémoire, toutes deux enseignantes débutantes. Chaque entretien dure en moyenne 10 min. Nous écouterons l'enregistrement pour confirmation de ce qui a été dit. Si certaines informations sont jugées non essentielles par l'interviewé, celui-ci a la possibilité de demander à ce que celles-ci soient supprimées de la retranscription de l'entretien. (*Article 34 loi informatique et liberté du 1er août 2000*)

Pendant l'entretien :

- L'interviewer dispose de la liste de questions, d'une feuille, d'un stylo ainsi que du dictaphone.
- Il élimine les questions auxquelles l'interviewé a répondues au fur et à mesure. Il note d'éventuels éléments sur lesquels il aimerait rebondir.
- Il ne coupe pas la parole, fait de son mieux pour que l'entretien se passe dans des conditions détendues, manifeste son attention.

Les questions :

Elles sont posées dans le même ordre mais la formulation diffère en fonction de l'interviewer. Ce dernier pose des questions en plus sur lesquelles il veut rebondir ou quand il a besoin de précisions.

(Les questions sont posées au passé pour l'entretien *a posteriori*.)

- Est-ce que tu te sens à l'aise avec le contenu que tu enseignes?
- As tu rencontré des difficultés ou des problématiques lors de la préparation de la séance?
Si oui, lesquelles?
- Quelles pourraient-êtrre, à ton avis, les difficultés que tu pourrais rencontrer lors du déroulement de ta séance?
- Que comptes-tu faire si ces difficultés apparaissent?

Une fois les entretiens enregistrés, nous les avons retranscrits. Nous les avons comparés entre eux dans un tableau, pour nous permettre de voir l'écart qu'il y a, ou pas, entre nos pensées *a priori* d'une séance et celles qu'il y a *a posteriori*.

De ces séances, nous en avons tiré un verbatim qui nous a été utile pour analyser nos gestes professionnels. Les données recueillies que nous analysons ici s'appuient uniquement sur notre pratique personnelle, et d'après une seule séance. Après écoute et transcription du verbatim, nous avons extrait toutes les difficultés que nous avons rencontrées et les avons classées selon le modèle du multi-agenda de Bucheton (voir 3.) qui propose de séparer les gestes professionnels de l'enseignant en quatre piliers : l'atmosphère, l'étayage, le tissage et le pilotage. Enfin, nous les avons classés dans une grille d'analyse de séance, que voici ci-dessous.

GRILLE D'ANALYSE DE SÉANCE	
PILIER DU MULTI-AGENDA	ITEMS
Savoirs visés	
Atmosphère	
Étayage	
Tissage	
Pilotage	

Le fait d'avoir réalisé un entretien *a posteriori*, réalisé juste après la séance à chaud et de manière spontanée, et un enregistrement de la séance, réécouté au moment de la retranscription en verbatim et de l'analyse, nous permet d'avoir deux types d'analyse. Une spontanée, ce que l'enseignant pense du déroulement de sa séance et de son action, juste après l'avoir réalisée ; et l'autre beaucoup plus réfléchi, puisqu'il s'agit d'une analyse plus approfondie de la séance que l'enseignant peut ré-entendre en boucle.

2. Présentation des résultats

Maintenant, nous allons vous présenter successivement les résultats des séances et des entretiens des deux professeurs des écoles stagiaires. Les verbatim comprennent chacun 279 tours de paroles (TDP) pour PES 1 et 383 tours de paroles (TDP) pour PES 2.

2.1. Grilles d'analyse des résultats

Pour les deux analyses qui vont suivre, nous avons décidé d'analyser chacune des séances dans leur globalité. Elles comportent donc, en plus des difficultés que les enseignants ont éprouvées pendant ces séances, les éléments qui ont fonctionné. Et ce, car l'objectif est de s'améliorer. Ainsi, renforcer et maintenir ce qui a fonctionné est un moyen, si ce n'est de progresser, de ne pas régresser dans l'acquisition de gestes professionnels.

Voici, après écoute de l'audio de la séance (voir annexe 4) et après l'entretien *a posteriori*, la grille d'analyse de la séance que PES 1 a réalisée, selon le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009).

GRILLE D'ANALYSE DE SÉANCE PES 1	
PILERS DU MULTI-AGENDA	ITEMS
Savoirs visés	Connaissances : <ul style="list-style-type: none"> pas de méthodologie de recherche pour résoudre un problème
	Compétences : <ul style="list-style-type: none"> difficulté à expliquer une procédure pour arriver à un résultat <i>TDP 171 : "En fait, j'ai fait comme ça, là c'est carré, ça faisait grand"</i>
	Attitudes : <ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont restés concentrés dans la tâche, n'ont pas joué avec le matériel. Ils ont gardé une posture d'élève.
Le pilotage de la leçon	Contrôle du timing : <ul style="list-style-type: none"> Dernier tour de parole 22 min 54 Séance environ 5 min plus longue que prévue dans la fiche de préparation

	<p>Déplacements de l'enseignante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se déplace dans la classe pendant que les élèves cherchent <i>TDP 35 : "Recherche des enfants, l'enseignant se met en retrait en allant voir d'autres groupes"</i> • se déplace auprès des élèves de l'atelier
	<p>Utilisation d'instruments d'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de cubes bleus et blancs <i>TDP 130 : "Y a plus de blancs maîtresse"</i>
Atmosphère	<p>Prise de parole des élèves:</p> <ul style="list-style-type: none"> • climat favorisant la parole des élèves, séance détendue et plutôt collaborative. • ce sont toujours les mêmes élèves qu'on entend. Les filles sont peu présentes dans les échanges.
	<p>Niveau d'engagement dans l'action:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tous les élèves se sont engagés dans la tâche
	<p>Interrompus plusieurs fois par des élèves extérieurs <i>TDP 189 : "Maîtresse j'ai fini"</i></p>
Tissage	<p>Souligner l'entrée en matière:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation des objectifs aux élèves <i>TDP 5 : "(...) Parce que le but, le but du travail qu'on va faire, ça va être de chercher... (regarde sa fiche de prep) de chercher avec sa tête. Tu me laisses ça, hop, on s'en occupe (prends les cubes de la main d'un enfant). Ça va être de chercher, de chercher. Je vais vous poser une question, un problème et il va falloir que vous cherchiez les solutions, d'accord? ... Alors? On va travailler avec les cubes. Alors je vous présente le défi. Il faut que vous construisiez une tour ... non vous allez construire des tours de trois cubes de trois couleurs différentes ... d'accord? (...) "</i> • Mauvaise compréhension de la consigne : <i>TDP 67 : "Lucas, il te faut que trois couleurs. Choisis tes couleurs. Quelles couleurs tu prends? Celle-là? ... Quelles couleurs tu prends ?... Non mais il te faut que trois couleurs. Choisis que trois couleurs"</i>
	<p>Transition à la fin de l'atelier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de phase d'institutionnalisation: au moment de clôturer la séance, pas de retour avec les élèves sur les objectifs de cette activité. <i>TDP 277 : "Comment? On en a fait six, je crois qu'on a fait toutes les tours possibles avec les six couleurs.. Vous avez bien cherché"</i> <i>TDP 279 : "Bravo ! Vous me rangez les tours, on les défait"</i>

Étayage	<p>Soutien :</p> <ul style="list-style-type: none"> Félicite les élèves en fin d'atelier <i>TDP 277 : “(...)Vous avez bien cherché”</i> Encourage un élève en réussite <i>TDP 115 : “Voilà ça ça va, très bien Hugo. Allez cherches, cherches en encore. Comment tu as fait pour faire comme ça toi?”</i>
	<p>Demande d'approfondissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignante demande aux élèves de parler de leur procédure, mais n'arrive pas à les faire formuler. <i>TDP 94 à 101 :</i> <i>Ens : Alors est-ce que tu les as toutes faites? .. Comment tu as fait pour ça?</i> <i>Luca : Euh</i> <i>Ens : Pour arriver à les faire toutes différentes comme ça.. est-ce que tu as une méthode?</i> <i>Luca : Parce que... si c'était les mêmes et beh et beh ce n'était.. le bleu, le bleu-blanc et le noir</i> <i>Ens : Est-ce que tu t'es dit quelque chose à chaque fois pour pas que ce soit les mêmes?</i> <i>Luca : Oui</i> <i>Ens : Oui ? Tu t'es dit quoi?</i> <i>Luca : Euh...</i> L'enseignante matérialise la consigne pour montrer aux élèves ce qu'il attend <i>TDP 5 : “(...)Par exemple (prends des cubes et fait une tour) ça ça me fait une tour. Pas plus grande, d'accord, il faut qu'il y est que trois cubes et trois couleurs toujours”</i>
	<p>Contrôle des réponses :</p> <ul style="list-style-type: none"> Trop de contrôle chez l'enseignante. Elle ne prend pas assez de temps avec chacun des élèves. Elle veut aller vite dans les échanges, coupant parfois mêmes les élèves. <i>TDP 216 : “Ben en fait”</i> <i>TDP 217 : “Ens: Tu as fait au hasard ou tu as eu une méthode ?”</i>
	<p>Beaucoup de questions fermées :</p> <p><i>TDP 164 : “Luca aussi, tu as fait au hasard ?”</i> <i>TDP 213: “Est-ce que tu as fait au hasard ou tu as eu une méthode ?”</i></p>
	<p>Difficulté à étayer :</p> <p><i>TDP 119 : “Mais il faut réfléchir... hop déjà on va les séparer les tours.. Voilà allez cherches comment tu peux faire encore des tours différentes. Là t'as mis les deux bleus en bas, et après t'as inversé les couleurs, ici. Est-ce que tu ne peux pas faire pareil avec celui-là? Mettre un autre bleu.. mettre un autre blanc en bas et après tu inverses les couleurs ici”</i></p>

Voici, après écoute de l'audio de la séance (voir annexe 8) et après l'entretien *a posteriori*, la grille d'analyse de la séance que PES 2 a réalisée, selon le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009).

GRILLE D'ANALYSE DE SÉANCE PES 2	
PILIER DU MULTI-AGENDA	ITEMS
Savoirs visés	Connaissances : <ul style="list-style-type: none"> difficulté : confusions entre le nom de la lettre et le son de la lettre TDP 181 : <i>"Péééé"</i>
	Compétences : <ul style="list-style-type: none"> difficulté : isoler tous les sons pour les encoder TDP 161 : <i>"Non on n'entend pas la la la la la... fin' on n'entend pas le son dans la lettre A dans papi"</i>
	Attitudes : <ul style="list-style-type: none"> correspondant à des postures d'élèves
Le pilotage de la leçon	Contrôle du timing de l'enseignant -> Temps par rapport à la fiche de préparations respectés -> Dernier tour de parole à 19 min 58
	Déplacements de l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> Favorisant l'autogestion du groupe l'atelier dirigé : TDP 32 : <i>"(les élèves se lèvent et manipulent les cartes pendant que l'enseignante passe rapidement voir les groupes en autonomie pour voir s'ils se sont mis au travail)"</i> Pour contrôler les productions : TDP 245 : <i>"Très bien. Catalina tu as réussi ? (l'enseignante se déplace auprès de Catalina) Pourquoi tu essaies d'écrire comme Mathis ? Moi je t'ai dit d'écrire loto, essaye d'écrire loto. Mathis je lui ai donné autre chose à faire parce qu'il avait réussi tout seul... Samuel tu as réussi ? Lise aussi ?"</i>
	Contrôle des déplacements des élèves TDP 31 : <i>"(mélange les cartes-syllabes dans ses mains) Allez je vous donne les cartes de syllabes, vous essayez de les ranger. Allez-y ... (pose les cartes de l'autre côté de la table) vous pouvez vous lever"</i> TDP 382 : <i>"Maintenant vous pouvez changer d'atelier"</i>

	<p>Utilisation d'instruments d'enseignements</p> <p>TDP 80 : <i>“Super. Alors maintenant les enfants, que nous avons classé les syllabes de la dernière fois, je vais vous demander... d'écrire, d'essayer d'écrire un mot, vous essayez de l'écrire tout seul et ensuite on en parlera ensemble, vous avez des alphabets à disposition si vous avez besoin d'être pour retrouv..., d'aide pour retrouver les lettres. Allez je vous donne une ardoise chacun et un feutre Velleda... (distribue les ardoises)”</i></p> <p>TDP 100 : <i>“Quand vous avez terminé d'écrire le mot vous pouvez montrer l'ardoise aux copains, on la tient devant soi, voilà”</i></p> <p>TDP 214 <i>“Non mais j'ai un modèle là-bas, j'arrive à tout voir. Ah c'est mon effaceur”</i></p>
	<p>Difficulté pour PES 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas assez de déplacements auprès de chaque élève <ul style="list-style-type: none"> ◦ oubli de réécrire le mot sous la production de l'élève
Atmosphère	<p>Détendue et plutôt collaborative</p> <p>TDP 56 : <i>“Mais non c'est facile ! Mets /ra/...”</i></p> <p>TDP 101 : <i>“C'était ça Catalina (voyant que Catalina efface)”</i></p> <p>TDP 244 : <i>“O comme /to/ ton frère Thomas, bravo (s'adresse à Lise)”</i></p> <p>TDP 319 : <i>“Il est fort Mathis à ça !”</i></p>
	<p>Climat favorisant la prise de parole</p> <p>-> Forte implication de Samuel dès le début</p> <p>TDP 7 : <i>“On a fait des syllabes, on a... on a refait des syllabes, euh, avec les ardoises et les feutres Velleda”</i></p>
	<p>Difficulté perçue par PES 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monopolisation de la prise de parole par Samuel dès le début de l'atelier et de façon constante tout du long. • Samuel veut faire comme Mathis. • Plus faible participation des filles.
Tissage	<p>Souligne l'entrée en matière</p> <p>TDP 4 : <i>“Est-ce-que vous vous souvenez de l'atelier d'écriture de syllabes que l'on a fait la dernière fois ?”</i></p> <p>TDP 12 : <i>“Oui c'est tout à fait ça, très bien. Alors aujourd'hui vous allez essayer d'écrire des mots”</i></p>
	<p>Opère la transition à la fin de l'atelier</p> <p>TDP 359 : <i>“...qu'est-ce que vous avez appris pendant cette séance ?”</i></p> <p>TDP 374 : <i>“Les filles, qu'est-ce que vous avez appris ce matin, dans cette séance, qu'est-ce que tu as fait Lise ?”</i></p>
	<p>Difficultés pour PES 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire parler tous les élèves pour la mise en route et la clôture • temporiser Samuel

Étayage	<p>Soutien favorisant l'échange entre pairs</p> <p>TDP 10 : <i>“Quelqu'un peut l'aider sur ce qu'on a fait la dernière fois ?”</i></p> <p>TDP 226 : <i>“Non c'est pas ça, les autres, vous pouvez l'aider, la lettre L fait le son ...”</i></p> <p>TDP 236 : <i>“Est-ce que tu peux l'aider Mathis, dans loto quel est le troisième son ? (se rapproche de Mathis pour prendre son ardoise en photo)”</i></p>
	<p>Demande d'approfondissement</p> <p>TDP 74 : <i>“Comment vous avez fait pour les classer ?”</i></p> <p>TDP 158 : <i>“Allez donne-nous ta stratégie Mathis”</i></p> <p>TDP 329 : <i>“Domino et il l'a très bien écrit. Est-ce que tu peux nous dire comment tu as fait ? Ecoutez les autres pour la prochaine fois”</i></p>
	<p>Contrôle des réponses</p> <p>TDP 162 : <i>“Tu me, tu es en train de dire qu'il n'y a pas le son /a/ dans paaapi ?”</i></p> <p>TDP 185 : <i>“Tout à fait. Est-ce que vous avez tous écrit papi de la même façon ? (regarde toutes les ardoises)”</i></p> <p>TDP 313 : <i>“En attaché c'est normal on ne l'a pas encore vu. Par contre en lettres capitales est-ce que ça t'a posé problème de l'écrire ?”</i></p>
	<p>Difficulté perçue par PES 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à faire dire le bon son associé à la lettre • Difficulté d'être dans l'étayage

2.2. Comparatif des guides d'entretien

Guide d'entretien PES 1 :

Question	Priori	Posteriori
Est-ce que tu te sens à l'aise avec le contenu que tu enseignes?	Oui	Oui plutôt à l'aise avec le contenu
Sur une échelle de 1 à 5, comment te sens-tu par rapport aux connaissances théoriques que tu abordes?	Bien, avec doutes sur l'étayage pendant la situation	

<p>Quelles étaient les difficultés que tu as rencontrées lors de la création de la séance?</p> <p>Est-ce qu'il y a eu des différences entre ce que tu avais prévu et pensé lors de la préparation de cette séance et son déroulement en classe?</p> <p>Pourquoi ça ne s'est pas passé vraiment comme tu l'avais prévu? Est-ce que c'était volontaire, des oublis?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne sais pas comment je vais étayer sans sur ou sous étayer - Je me demande si je vais avoir assez de matériel 	<ul style="list-style-type: none"> - Au lieu de ne mettre le jeu qu'à l'accueil, je leur ai laissé quelques minutes en début de séances. - Je n'ai pas demandé à un élève de reformuler. - J'ai montré un exemple de tour, après avoir donné la consigne <p>Je n'ai pas fait la phase d'institutionnalisation</p> <p>J'ai pas pris l'habitude de regarder la fiche de préparation pendant toutes les séances, je suis le fil rouge.</p> <p>Après, j'ai fait un changement volontaire quand je me suis rendu compte qu'ils ne comprenaient pas la consigne: j'ai montré un exemple</p>
<p>Quelles pourraient être les difficultés que tu pourrais rencontrer lors du déroulement de la séance?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compréhension de la consigne 2. Compréhension des objectifs de la séance 3. Sur ou sous étayer 4. Qu'il manque des cubes de telle ou telle couleur 	<ol style="list-style-type: none"> A. Mauvaise compréhension de la consigne B. Pas assez de cubes de certaines couleurs C. J'ai été dérangée par des enfants extérieurs à mon groupe

<p>Que comptes tu faire si ces difficultés apparaissent?</p>	<p>1. et 2. Faire reformuler la consigne par les élèves et la reformuler moi-même, puis montrer un exemple 4. Vérification avant la séance pour prévoir un autre matériel</p>	<p>A. Comme l'activité était lancée, j'ai expliqué individuellement à ceux qui n'avait pas compris, j'ai répété la même consigne. J'ai étayé. B. J'ai arrêté l'activité au moment où ils n'avaient plus assez de cubes C. Soit je leur ai dit de se débrouiller, soit je réponds rapidement</p>
<p>Est-ce que tu penses avoir des difficultés de comportements avec les élèves pendant l'atelier?</p>	<p>Non pas vraiment, je pense qu'ils vont être intéressés. Après faire attention à ce que les enfants ne jouent pas avec le matériel et à la perte de leur attention pendant la mise en commun.</p>	<p>Non, je n'ai pas eu de gros soucis de comportement. Ils n'ont pas joué avec le matériel, par contre pendant la mise en commun quelques uns ont été un peu distraits.</p>
<p>Comment comptes-tu remédier à ces problèmes s'ils arrivent?</p>	<p>Je prévois de mettre le jeu à l'accueil pour les laisser manipuler le matériel. Si certains jouent quand même, rester avec eux pour les centrer et les lancer sur l'activité. Pour la mise en commun, il faudra veiller à ce qu'elle ne s'éternise pas et à la rendre dynamique.</p>	<p>Pour la mise en commun, j'ai essayé de faire au plus court, mais sinon j'ai demandé aux concernés de rester avec nous.</p>

Guide d'entretien PES 2 :

Questions	Priori	Posteriori
<p>Est-ce que tu te sens à l'aise avec le contenu que tu enseignes ?</p>	<p>Oui, plutôt confiante car c'est ma deuxième séance.</p>	<p>Je me suis sentie bien avec le contenu, parce que je me suis rendue compte que ma séance arrivait au bon moment. J'étais au clair avec les pré-requis.</p>

<p>As tu rencontré des difficultés ou des problématiques lors de la préparation de la séance? Si oui, lesquelles ?</p> <p>Quelles étaient les différences qu'il y a eu entre ce que tu avais prévu lors de la préparation et son déroulement en classe ? Et pourquoi sont-elles arrivées ?</p>	<p>L'aspect didactique (mon choix des mots est-il pertinent ?), le temps (pour les rapides et les plus lents) et la différenciation (gérer l'hétérogénéité du groupe) face à la tâche me semblent être les principales difficultés que je pourrais rencontrer.</p>	<p>J'avais prévu de passer réécrire les mots devant eux mais je ne l'ai pas fait car je n'y ai pas pensé, je me suis basée sur leur productions pour valider.</p>
<p>Quelles pourraient-être, à ton avis, les difficultés que tu pourrais rencontrer lors du déroulement de ta séance ?</p> <p>Quelles sont les difficultés ou les problématiques que tu as rencontrées lors du déroulement de ta séance ?</p>	<p>A c c o m p a g n e r la différenciation tout en ne délaissant pas les autres, n'oublier personne.</p> <p>S'il y a un ou plusieurs grands parleurs dans l'atelier, je crains que cela empêche les autres de réfléchir par eux-mêmes.</p> <p>Des élèves en autonomie venant me montrer leur travail pendant mon atelier dirigé pourraient me gêner.</p>	<p>J'ai trouvé difficile de porter une attention à chaque enfant de manière équitable, de canaliser l'enfant très motivé (Samuel), de solliciter les petits parleurs, et le fond sonore de la classe car mon atsem était en atelier de langage et le bruit des trois groupes en autonomie m'ont forcé à davantage focaliser mon attention sur mon atelier.</p>

<p>Que comptes-tu faire si ces difficultés apparaissent ?</p>	<p>J'ai prévu de proposer des mots de trois syllabes (lavabo et domino) pour ceux qui vont plus vite. Pour tous : qu'ils puissent se déplacer pour voir les affichages, utiliser l'alphabet, parler entre eux et me déplacer auprès d'eux.</p> <p>Pour ceux qui ne laissent pas les autres réfléchir car trop pressés de donner les réponses, leur rappeler les règles. Idem pour les élèves en autonomie qui viendraient pendant mon atelier et compter sur l'aide de mon atsem pour rappeler les consignes si besoin.</p>	
<p>Concernant ces difficultés, comment les as-tu surmontées ? Est-ce que tu les avais anticipées ? Est-ce que tu les as surmontées comme tu l'avais pensé ?</p>		<p>J'ai essayé au mieux de valoriser les réussites et de partager mon attention. J'ai volontairement pas remarqué toutes les interventions de Samuel. Je suis passée par la gestuelle (main sur l'épaule par exemple) pour calmer, et j'ai focalisé mon attention sur mon atelier.</p>

3. Analyse des résultats

Savoirs visés

PES 1/ Connaissances : Les élèves n'ont pas de méthodologie de recherche pour résoudre ce problème. C'est un type d'exercice qu'ils n'ont jamais fait auparavant d'où la difficulté pour eux de le réaliser la première fois. Nous pourrions le qualifier comme un obstacle didactique (Moscoso et Murillo, 2017). C'est à dire que les élèves n'avaient pas la méthode pour réaliser ce travail, ce que je n'ai certainement pas assez anticipé en tant qu'enseignant. Je fais l'hypothèse que c'est une difficulté que je pouvais difficilement éviter, ce parce que il n'y a qu'en faisant plusieurs activités de recherche comme celle-ci que les élèves peuvent développer au fur et à mesure des capacités pour résoudre un exercice de recherche.

PES 1/ Compétences : Les élèves ont eu des difficultés à expliquer leur procédure de résolution de la tâche. Quand je leur posais des questions pour leur demander comment ils avaient fait pour trouver des tours différentes, ils avaient beaucoup de difficultés à m'expliquer. Je pense que ce peut être lié à deux problématiques. Tout d'abord, nous ne faisons pas assez parler les élèves en classe pour qu'ils nous expliquent leur procédure à chaque fois qu'ils font un travail, ils n'ont donc pas de méthode et d'habitude pour dire comment ils ont procédé : c'est donc un obstacle didactique (Moscoso et Murillo, 2017) encore en ce sens. Mais aussi, si je prends l'extrait de verbatim de TDP 94 à 101:

Ens : Alors est-ce que tu les as toutes faites? .. Comment tu as fait pour ça?

Luca : Euh

Ens : Pour arriver à les faire toutes différentes comme ça.. est-ce que tu as une méthode?

Luca : Parce que... si c'était les mêmes et beh et beh ce n'était.. le bleu, le bleu-blanc et le noir

Ens : Est-ce que tu t'es dit quelque chose à chaque fois pour pas que ce soit les mêmes?

Luca : Oui

Ens : Oui ? Tu t'es dit quoi?

Luca : Euh...

Les questions sont souvent fermées et bien maladroitement formulées. Je ne les avais pas réfléchies à l'avance ces questions. Plusieurs facteurs de langage avec la formulation des questions (Bucheton et al, 2005) ainsi que d'imprévus (Jean et Etienne, 2009) de n'avoir pas pensé à l'avance à comment j'allais amener les élèves à me parler de leur procédure.

PES 2/ Connaissances et compétences : Il n'y a pas une étude systématique des sons en GS comme en CP alors mes élèves de grande section font souvent des confusions lorsque je leur demande de me dire « quel est le son d'une lettre ? » en me répondant par le nom de la lettre. Je pars du postulat que la difficulté rencontrée ici est de l'ordre de l'obstacle didactique (Moscoso et Murillo, 2017). Etant donné que les programmes de maternelle donnent l'attendu de fin de cycle « Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). », je n'ai pas comme attente que mes élèves sachent discriminer le son /p/ qui est occlusif, je suis dans une démarche d'exploration autour de la notion de phonème pour pouvoir encoder d'où la nécessité de préciser « La lettre ... fait le son ... » ; c'est de l'entraînement, pas un objectif à atteindre mais je fais le choix dans cette séance de leur proposer des mots bien connus comportant des consonnes occlusives comme *papa* et *papi*.

Pour cette catégorie des “*Savoirs visés*”, nous observons au travers de nos séances respectives, que la principale difficulté rencontrée serait celle des obstacles didactiques comme elle est présentée par Brousseau (1998). Nous inférons à ce sujet que d’une part, pour PES 1, c’était une séance décrochée, ce qui implique que les élèves n’avaient encore jamais travaillé de cette façon et que cette méthodologie leur était donc inconnue. En revanche pour PES 2, cette difficulté d’obstacle didactique viendrait principalement de ses propres choix en matière de mots à l’encodage.

Pilotage de la leçon

PES 1/ Il manque des cubes bleus et blancs. Malgré une vérification en amont de la séance, j’ai manqué de matériel. Je savais que je n’avais pas assez de cubes bleus et blancs quand j’ai comptabilisé mon matériel, j’avais donc prévu, au lieu de moi choisir trois couleurs, et de garder les mêmes couleurs pour tout le monde, de laisser les élèves choisir les trois couleurs qu’ils allaient utiliser, plusieurs cubes de couleur étant disponible. Ce que je n’avais pas anticipé, et que je pourrais qualifier d’imprévu (Jean et Etienne, 2009), c’est que beaucoup d’élèves ont choisi les trois couleurs du drapeau de la France, soit bleu, blanc et rouge. Rapidement pendant la séance, nous avons manqué de cubes bleus et blancs comme en TDP 130 : « *Y a plus de blancs maîtresse* ».

PES 2/ « Pas assez de déplacements auprès de chaque élève -> oubli de réécrire le mot sous la production de l’élève » : j’ai pour habitude de rester très peu assise dans mes ateliers et cette difficulté perçue par rapport au manque de déplacement de ma part se rapporte à l’imprévu (Jean et Etienne, 2008). A cause du manque de déplacement de ma part, je suis restée à côté de Samuel qui a cherché à attirer mon attention tout au long de l’atelier et j’ai oublié d’aller voir les autres élèves physiquement, me baisser auprès de chacun pour l’aider, vérifier son ardoise et surtout : réécrire le mot. En effet, j’avais prévu de réécrire le mot pour validation individuelle au fur et à mesure, sur chaque ardoise.

En ce qui concerne le pilotage de la leçon, PES 1 a manqué de matériel, ce qui rentre dans la catégorie des imprévus. En effet, PES 1 n’avait pas envisagé que ses élèves choisiraient pour la plupart les mêmes couleurs (bleu, blanc, rouge) lors de cet atelier. En revanche, c’était à l’origine un choix de sa part, que de permettre aux élèves de choisir de façon autonome les couleurs, ce qui par la suite s’est transformé en imprévu dès lors qu’ils ont commencé à choisir les mêmes couleurs. Cet

imprévu est en parti imputable au manque d'expérience des professeurs des écoles stagiaires qui, face à une situation qu'ils n'ont jamais rencontré, proposeront un choix qui pourra se transformer par la suite en difficulté. Pour PES 2, le manque de déplacement a été problématique pour le déroulement de cet atelier. En ne se déplaçant pas, PES 2 n'a pas pu étayer suffisamment son atelier et n'a pas su être suffisamment proche physiquement de chaque élève. Ainsi, PES 2 se serait rendu compte des difficultés perçus par ses élèves de manière plus efficiente. Enfin, nous inférons que l'expérience aurait un rôle à jouer ici. En effet, ce serait au travers du vécu de classe que l'enseignant mettrait en place des mécanismes "réflexes" lors de ces ateliers.

Atmosphère

PES1/ Les filles sont peu présentes dans les échanges. Ethan, Lucas et Hugo sont ceux que l'on entend le plus pendant la séance. Ce sont des élèves qui sont de nature beaucoup plus en avant que les autres présents. La conséquence est que je m'occupe beaucoup plus de ces élèves, effaçant les autres, et ne passant pas voir leur travail : notamment celui de Léna et de Johanna.

PES 1/ J'ai été interrompue à plusieurs reprises par des élèves extérieurs comme en TDP 120 : « *Maîtresse... maîtresse...* » ou en TDP 189 : « *Maîtresse j'ai fini* ». La conséquence de cela est que je suis beaucoup moins concentrée dans mon atelier puisque je suis sans cesse interrompue, je perds le fil de là où j'en suis. Autre conséquence est que les élèves de mon atelier eux aussi s'impatientent et se mettent à papillonner le temps que je revienne à eux et finalement, la séance s'allonge. Par exemple, quand une élève me demande TDP 160 : « *Je peux aller aux toilettes maîtresse ?* » ou bien quand je suis obligée de reprendre un élève après m'être interrompue TDP 192 : « *Arrête de chercher les blancs* ». Ce qui rejoint les travaux de Rial et al., (2001) sur la notion de dilemme que peut rencontrer l'enseignant débutant.

PES 2/ « Monopolisation de la prise de parole par Samuel dès le début de l'atelier et de façon constante tout du long » : Samuel cherchait à se mettre en avant devant le groupe pour capter mon attention. Je catégorise cette difficulté comme étant un imprévu prévu (Jean et Etienne, 2009), car connaissant mon élève, je m'attendais à ce qu'il parle beaucoup. Je n'en ai pas toujours fait un événement, j'ai même choisi d'ignorer ses remarques pour qu'il se recentre lui-même sur son travail car je savais qu'il voulait attirer mon attention pour que je m'occupe surtout de lui. Cela a quand

même été difficile pour moi de jauger quand l'ignorer et quand le reprendre car je voulais maintenir un bon climat au sein de l'atelier et ne pas le brimer.

PES 2/ « Samuel veut faire comme Mathis ». Samuel voulait avancer au même rythme que Mathis lorsqu'il a remarqué que je l'encourageais et que je lui donnais des mots de trois syllabes à encoder. Seulement, focalisé sur Mathis, Samuel ne s'occupait plus de son travail. Là encore ; je catégorise cette difficulté comme étant un imprévu (Jean et Etienne, 2009) car je ne m'attendais pas à ce que Samuel soit aussi lent pour encoder étant donné qu'il est un excellent élève dans tous les domaines, notamment le domaine 1. En réalité, c'est sa dispersion et son côté volubile qui l'ont ralenti. Il n'y a pas eu de débordement mais au niveau de l'atmosphère j'ai trouvé cela pesant de devoir lui répéter plusieurs fois ce qu'il devait faire alors que je savais qu'il en était capable et qu'il perdait du temps en s'occupant de Mathis.

PES 2/ « Plus faible participation des filles » : Samuel ayant fortement monopolisé la parole et se faisant remarquer, j'ai remarqué que les trois filles de l'atelier ont moins été active, surtout pour Lise qui était juste à côté de Samuel. Certes l'atmosphère était détendue et collaborative car mes élèves ont échangé entre eux à plusieurs reprises, se sontentraïdés... Mais mon attention s'est trop portée sur les garçons pour les temporiser. Je perçois également cette difficulté comme étant de l'ordre du malaise (Moscoso et Murillo, 2017) qui découle des imprévus liés à Samuel, étant donné que le climat était favorable à la prise de parole et que je m'attendais à davantage de participation de la part des filles, notamment de Lise. A plusieurs reprises j'ai noté dans le verbatim « grognement de Lise » qui devait être agacée par les multiples interventions de Samuel.

En ce qui concerne "l'atmosphère", il est intéressant de noter que l'on retrouve chez PES 1 et 2 un manque d'intervention de la part des élèves de sexe féminin. Nous aurions dû leur témoigner plus d'attention et les solliciter à plusieurs reprises. Nous avons l'une comme l'autre naturellement focalisé notre attention sur des élèves plus expansifs. Comme nous l'avons abordé dans notre partie scientifique, l'orientation de l'attention fonctionne avec un filtre. Nous aurions dû à ce moment précis, chacune, décider de focaliser notre attention sur les membres plus introvertis de notre groupe. Cette erreur nous la pensons en partie dû à notre manque d'expérience en tant que professeur stagiaire. Nous supposons qu'avec l'expérience, il serait plus aisée de ne pas tomber dans le piège qu'est cette facilité d'orienter notre attention vers les élèves les plus bruyants.

Dans la même veine, les interruptions qu'elles soient internes (PES 2) ou externes (PES 1), sont aussi en partie dû à notre orientation de l'attention. Notre attention était accaparée par ces interventions que l'on peut qualifier de perturbation pour PES 1 ce qui à terme peut induire une fatigue cognitive. Ce type de difficulté, nous l'avons catégorisé dans notre partie scientifique comme étant un dilemme comme présenté par Ria et al. (2001). En effet, il peut être fatiguant, d'autant plus pour un professeur débutant, de pratiquer le *switch* d'attention en permanence en alternant de l'élève perturbateur à l'atelier en cours et inversement.

Tissage

PES 1/ Les enfants ont eu beaucoup de difficulté à comprendre la consigne. Comme nous pouvons le constater en TDP 41 : « *Et là, Lucas, tu fais toujours les mêmes tours. Il faut faire des tours différentes. Est-ce qu'elles sont différentes celles-là? (montre ses deux tours)* » ou encore en TDP 67 : « *Lucas, il te faut que trois couleurs. Choisis tes couleurs. Quelles couleurs tu prends? Celle-là? ... Quelles couleurs tu prends ?... Non mais il te faut que trois couleurs. Choisis que trois couleurs* ». Je fais l'hypothèse que bien que les objectifs de la séance aient été annoncés, ils n'ont pas été bien compris par les élèves. En plus de cela, la consigne n'a pas été comprise. Je pense que sa formulation n'était pas claire, et employée des termes trop difficiles, notamment celui de « différent » en TDP 47 : « *Est-ce qu'elles sont différentes ces tours ?* » que les élèves ne comprenaient pas. Et finalement, le fait d'avoir toujours formulé la consigne de la même manière n'a pas aidé les élèves dans sa compréhension. C'est Zerbato-Poudou (2001) qui met en avant dans son article l'importance de la formulation de la consigne en particulier à la maternelle puisqu'elle est déclencheur de la tâche et va permettre aux élèves de donner du sens ou non aux apprentissages.

PES 1/ Il n'y a pas de phase d'institutionnalisation. Au moment de clôturer la séance, je ne reviens pas avec les élèves sur les objectifs de cette activité. Comme nous pouvons le constater dans les deux derniers tours de parole de l'enseignant PES 1 : TDP 277 : « *Comment? On en a fait six, je crois qu'on a fait toutes les tours possibles avec les six couleurs.. Vous avez bien cherché* » et TDP 279 : « *Bravo ! Vous me rangez les tours, on les défait* ». Or, Zerbato-Poudou (2001) souligne dans son travail la nécessité pour que les enfants deviennent élèves en maternelle, l'importance de donner les objectifs dans la consigne et même de rappeler ses objectifs pour que les élèves donnent

du sens à ce qu'ils font. Le fait de ne pas avoir rappeler à la fin de la séance ses objectifs, décrochée ou non, les élèves n'ont pu tisser du sens de cette séance.

PES 2/ « Faire parler tous les élèves pour la mise en route et la clôture » et lié directement à «Temporiser Samuel » : dès le début de séance, Samuel a pris la parole pour expliquer ce que nous avons fait en séance 1, je l'ai interrogé car il était très motivé et j'ai aussi essayé de faire parler les autres mais ça n'a pas fonctionné car Samuel a renchéri à plusieurs reprises et je ne l'ai pas stoppé. Je considère cette difficulté comme étant de l'ordre de l'orientation de l'attention (Treisman 1960). Je relève deux tours de parole arrivés très rapidement dans l'atelier : TDP 8 : « *Très bien, est-ce que quelqu'un d'autre veut ajouter quelque chose ? ... Samuel encore ?* » et TDP 10 : « *Quelqu'un peut l'aider sur ce qu'on a fait la dernière fois ?* ». Je pense qu'après avoir posé ces questions de manière collective, j'aurais pu éviter que Samuel monopolise la parole dès le début en interrogeant directement un(e) autre élève, cela aurait fait patienter Samuel qui aurait pu compléter par la suite si besoin. C'est d'ailleurs ce que j'ai fait pour clôturer mon atelier en pensant à interroger individuellement les élèves TDP 366 : « *Mathis, tu voulais ajouter quelque chose ? Alors effectivement je t'ai donné des mots de trois syllabes à écrire parce que les mots de deux syllabes tu y arrivais très bien* » et TDP 374 : « *Les filles, qu'est-ce que vous avez appris ce matin, dans cette séance, qu'est-ce que tu as fait Lise ?* » mais Samuel continuait d'intervenir en arrière plan.

En ce qui concerne le «tissage» les difficultés principales rencontrées par PES 1 et PES 2 ont eu lieu lors des phases d'ouverture et de clôture de l'atelier. Pour PES 1, la phase d'institutionnalisation en clôture a été oubliée car au moment du déroulé de cet atelier, cette phase n'était pas encore un réflexe. Pour PES 2, la difficulté intervient lors de l'ouverture et la fermeture de l'atelier. PES 2 a souhaité valoriser Samuel, car c'est un élément qui peut tirer les autres élèves vers le haut. En revanche, ce souhait s'est transformé en erreur dès lors que PES 2 s'est reposé trop souvent sur cet élève en particulier, omettant d'inclure lors des phases d'ouverture et de fermeture suffisamment les autres élèves. Un autre point important ici, est celui de la formulation de la consigne du point de vue de PES 1. Ses élèves n'ont pas compris la consigne qu'elle leur proposait. A ce sujet, nous inférons que cela est liée à une mauvaise compréhension de la part de PES 1 quant au degré de difficulté de la consigne proposée.

Étayage

PES 1/ J'ai trop voulu contrôler la séance: ce qui se traduit par un enseignant qui veut aller trop vite, qui parle trop. Il ne prend pas assez de temps avec chacun des élèves. Il veut aller vite dans les échanges, coupant parfois mêmes les élèves : TDP 216 : « *Ben en fait* », TDP 217 : Ens : « *Tu as fait au hasard ou tu as eu une méthode ?* ». Bucheton et al (2005), dans leur article, font justement référence aux enseignants débutants qui ont bien souvent tendance, parce qu'ils ne savent pas ce qu'il faut dire, à monopoliser la parole.

PES 1/ De manière générale, les questions ne sont pas correctement formulées ; je pose beaucoup de questions fermées, par exemple en TDP 164 : « *Luca aussi, tu as fait au hasard ?* » et en TDP 213 : « *Est-ce que tu as fait au hasard ou tu as eu une méthode ?* ». Le fait de ne pas poser des questions plus ouvertes, commençant par « comment » ou « pourquoi », cela n'incite pas et n'aide pas les élèves à répondre aux questions, et du coup pour ce qui est pour eux, de donner leur procédure et pour moi, d'étayer, la tâche n'en a été que plus difficile. Cela renvoie aux travaux de Bucheton et al (2005) sur le langage de l'enseignant, qui nous disent que même si un enseignant, débutant ou pas, ne peut prévoir ou non tout ce qu'il va dire, il doit apprendre à formuler ce qu'il dit, et cela rejoint également les travaux de Jean et Etienne (2009) sur les imprévus en classe.

PES 1/ J'ai eu beaucoup de mal à étayer comme peut le démontrer la citation suivante. TDP 119 : « *Mais il faut réfléchir... hop déjà on va les séparer les tours.. Voilà allez cherchez comment tu peux faire encore des tours différentes. Là t'as mis les deux bleus en bas, et après t'as inversé les couleurs, ici. Est-ce que tu ne peux pas faire pareil avec celui-là? Mettre un autre bleu.. mettre un autre blanc en bas et après tu inverses les couleurs ici* ». Je ne me suis pas sentie à l'aise dans l'étayage avec les enfants. Bien que j'essaie plusieurs choses, différentes formulations, démonstrations, ce n'est pas vraiment efficace.

PES 2/ « Difficulté à faire dire le bon son associé à la lettre » : cette difficulté est de l'ordre de l'obstacle didactique (Moscoso et Murillo, 2017) étant donné la complexité de la tâche pour un élève de grande section qui tâtonne dans l'écriture autonome et les essais d'encodage.

PES 2/ « Difficulté d'être dans l'étayage » : cette difficulté est apparue assez rapidement dans ma séance lorsque je me suis rendue compte que Samuel prenait beaucoup de place et que je

m'occupais moins des autres élèves de l'atelier. En effet, je n'ai pas été en capacité d'aider certains de mes élèves au moment opportun. Cette difficulté est plutôt de l'ordre de l'orientation de l'attention (Treisman, 1960) car en choisissant de reprendre Samuel, mon attention n'était plus portée vers les plus discrets comme Lise par exemple, qui était assise à côté de Samuel mais que je ne voyais plus à certains moments. Si un élève me sollicitait, cela orientait mon attention vers celui-ci mais cela m'a posé problème pour être dans l'étayage en particulier pour Samuel qui voulait avancer plus vite et faire comme Mathis en délaissant son travail, et Lise qui réalisait les tâches dans son coin.

En ce qui concerne l'étayage, les difficultés rencontrées par PES 1 et PES 2 sont principalement de l'ordre d'un besoin de contrôle important (PES 1) et une difficulté à focaliser son attention sur l'étayage (PES 2). Concernant PES 1, nous inférons que l'étayage a été négligé en partie par manque de confiance perçu et non réel quant au déroulé de son atelier. En effet, PES 1 ressentait le besoin d'être en contrôle pour laisser le moins de place possible à l'émergence d'un imprévu qui aurait pu perturber le déroulé de son atelier. En ce qui concerne PES 2, sa focalisation de l'attention sur un élève en particulier, a fait qu'elle s'est moins centrée sur son étayage. De plus, PES 2 n'a pas réécrit le mot qu'elle avait fait travailler à ses élèves car son attention était orientée sur élève en particulier. Enfin, PES 2 avait prévue de se déplacer durant cet atelier pour réécrire le mot individuellement avec chaque élève, ce qu'elle n'a pas fait.

4. Analyse des entretiens

Question 1 : Est-ce que tu te sens à l'aise avec le contenu que tu enseignes?

PES 1/ Mon ressenti n'a pas changé, je me savais à l'aise avec le contenu que j'allais enseigner, bien qu'il s'agisse d'un problème de recherche. Et il s'est avéré qu'en effet, je connaissais le problème, j'avais seulement des doutes sur la question de pouvoir bien étayer les élèves puisque je savais que les élèves n'avaient jamais fait ce types d'exercice.

PES 2/ Mon sentiment n'a pas changé, j'ai été à l'aise c'est-à-dire que je me sentais confiante car j'avais pris en compte les pré-requis de ma séances (cf annexe, fiche de préparation PES 2). J'ai pu constater que ma séance arrivait au bon moment de l'année ce qui implique que mes élèves étaient préparés pour l'encodage.

Question 2 : As tu rencontré des difficultés ou des problématiques lors de la préparation de la séance? Si oui, lesquelles?

PES 1/ J'ai finalement très peu l'habitude de regarder ma fiche de préparation pendant les séances parce que je suis prise dans l'action, ce qui fait qu'il y a eu des différences entre ce que j'avais prévu et ce qui s'est passé. J'ai notamment laissé le matériel libre en début de séance le temps d'installer tous les groupes, j'ai oublié de demander à un élève de reformuler et je n'ai pas la phase d'institutionnalisation parce qu'à ces moments de la séance, je ne pensais déjà plus à regarder ma fiche de préparation.

PES 2/ il y a des écarts par rapport à ce que je pensais, par exemple au niveau du pilotage je n'avais pas du tout anticipé de ne pas suffisamment me déplacer et donc que le manque de déplacements pourrait poser problème et me faire oublier un élément de ma fiche de préparation (réécrire le mot devant chaque élève individuellement).

Question 3 : Quelles pourraient-être les difficultés que tu pourrais rencontrer lors du déroulement de ta séance?

PES 1/ Avant que la séance se déroule, je craignais que les élèves ne parviennent pas à comprendre la consigne ainsi que les objectifs de la séance. J'avais peur également de ne pas bien étayer, ou sur ou sous étayant, et enfin, de manquer de cubes de certaines couleurs. Au niveau du comportement des élèves, je supposais qu'ils seraient intéressés, mais je soulignais qu'il me faudrait faire attention à ce qu'ils ne jouent pas avec le matériel ainsi qu'à ne pas perdre leur attention pendant la mise en commun.

Finalement, ce que j'en ai retenu après la séance, c'est qu'en effet, j'ai noté que les élèves n'avaient pas compris la consigne, je n'ai cependant pas relevé à ce moment de problème sur le sens donné à l'activité. J'ai également manqué de cubes de couleurs comme je l'avais supposé. Par contre, une difficulté à laquelle je n'avais pas pensé, c'est que des enfants extérieurs à mon groupe d'élèves m'ont dérangée à plusieurs reprises. En ce qui concerne le comportement, je n'ai eu de problème, ils n'ont pas joué avec le matériel, si ce n'est que des élèves ont été un peu distraits pendant la mise en commun.

PES 2/ Je craignais de délaisser le groupe au profit d'un élève et c'est un peu ce qu'ils s'est passé avec Samuel, j'ai trouvé difficile de partager mon attention entre plusieurs élèves pour cette séance car j'étais surtout focalisée sur la gestion des interventions de Samuel. J'avais peur que des élèves en ateliers autonomes dans la classe viennent me solliciter car il y a quand même 15 élèves

qui travaillent seuls et 5 élèves qui travaillent avec l'Atsem dans mes roulements d'ateliers mais ce coup-ci la passation de consigne a dû être suffisamment claire pour qu'ils n'aient pas à demander de l'aide.

Question 4 : Que comptes-tu faire si ces difficultés apparaissent?

PES 1/ Si ces difficultés apparaissaient, je pensais reformuler et faire reformuler par les élèves la consigne, ainsi que de montrer un exemple. Pour éviter les problèmes de matériel auquel je pensais, il me fallait également vérifier avant le début de la séance d'avoir la quantité suffisante pour mon atelier. Pour remédier aux difficultés énoncées à propos du comportement, je prévoyais de mettre le jeu à l'accueil pour leur laisser manipuler le matériel. Je pensais que si un élève quand même construisait autre chose que ce que j'ai demandé, je resterais un peu avec lui en demandant ce qu'il avait compris, en lui demandant de me montrer. Pour la mise en commun, j'estimais qu'il faudrait veiller à ce qu'elle ne soit pas trop longue et la rendre dynamique.

En fin de compte, j'ai oublié de faire reformuler la consigne par les élèves, j'ai donc circulé auprès des élèves qui n'avaient pas compris pour leur expliquer individuellement en répétant la même consigne, en reformulant peu. En ce qui concerne le matériel, j'ai en effet manqué de cubes bleus et blancs, j'ai donc arrêté la recherche au bon moment, quand ils manquaient de ces cubes et qu'ils arrivaient au bout de leur réflexion. Quand des élèves sont venus me déranger pendant l'atelier, j'ai réagi de deux manières: soit je leur dis de se débrouiller, soit je leur réponds rapidement. Pour la mise en commun, j'ai essayé de faire au plus court, mais sinon j'ai dû demandé à certains élèves par moment de rester avec nous.

PES 2/ J'aurais dû faire respecter les règles de vie de classe dès le début de l'atelier par rapport à Samuel, à savoir laisser aux autres le temps de réfléchir et de s'exprimer. Mon choix de ne pas relever toutes les interventions de Samuel n'a pas été le plus judicieux dans ce cas précis car cela a encouragé les plus discrets à l'être encore plus puisque Samuel parlait pour eux. Effectivement mon attention était focalisée sur mon atelier et non sur la surveillance constante des élèves en autonomie mais j'aurais dû à un moment donné dire à Samuel de se contenir et de laisser les autres réfléchir car il n'a pas été plus avancé et a perdu du temps.

5. Tableau de synthèse des résultats

Notre objectif était le suivant : proposer un outil d'analyse réflexive des gestes professionnels des enseignants débutants à destination de tous les professeurs des écoles. Pour ce faire, nous avons travaillé avec une méthodologie empirique comprenant une grille d'analyse des gestes professionnels complétés par nos verbatim de la séance analysée. Nous avons également utilisé des entretiens menés *a priori* et *a posteriori* de cette même séance. Les tableaux suivants sont propres à chacune et se veulent le plus synthétique et pratique possible pour en faciliter l'utilisation lors de la préparation de séances. Nous en précisons l'utilisation à leur suite.

PES 1

PILIER DU MULTI-AGENDA	A CONSERVER	A RETRAVAILLER
Savoirs visés	- Bonne posture des élèves	- Travailler le développement d'un méthodologie de recherche - Travailler la verbalisation d'une procédure (pour toutes sortes d'activités)
Pilotage de la leçon	- Contrôle du timing - Se déplace auprès des élèves	- Se déplacer auprès de tous les élèves (attention aux plus discrets) - Mieux anticiper et recadrer l'utilisation du matériel (cf bleus)
Atmosphère	- Séance détendue et collaborative - Climat favorisant la prise de parole	- Développer la prise de parole de tous les élèves (plus introvertis) - Plus faible participation des filles (Johanna et Léna) - Interruption par des élèves extérieurs (le dire au coin regroupement)
Tissage	- Objectifs énoncés	- Mauvaise compréhension cela consigne (penser à reformuler avec d'autres termes) - Penser à la phase d'institutionnalisation
Étayage	- Valorisation des élèves - Demande aux élèves de parler de leur procédure - Matérialisation de la consigne	- Mauvais questionnement pour demander les procédures (questions fermées) - Besoin de contrôle important : prendre plus de temps - Réfléchir plus à l'étayage par rapport à la tâche demandée et les objectifs

PES 2

PILIER DU MULTI-AGENDA	A CONSERVER	A RETRAVAILLER
Savoirs visés	- Bonne posture des élèves	- Obstacles didactiques : encodage lié à la phonologie (Nom de la lettre/Son de la lettre, ex : P fait le « Pééééé »)
Pilotage de la leçon	- Contrôle du temps - Valoriser la coopération entre élèves	- Plus de déplacements (surtout vers les plus discret(e)s) - Revoir le placement de certains élèves (cf Samuel/Lise)
Atmosphère	- Atmosphère détendue et collaborative - Climat favorisant la prise de parole	- Monopolisation de la prise de parole par un élève (Samuel) - Attitude de mimétisme entre deux élèves (Samuel / Mathis) - Plus faible participation des filles (surtout Lise)
Tissage	- Souligne l'entrée en matière et opère la transition à la fin de l'atelier	- Faire parler tous les élèves par la mise en route et la clôture (solliciter chacun(e))
Étayage	- Soutien favorisant l'échange entre pairs - Demande d'approfondissement - Contrôle des réponses : vérification et valorisation des résultats des élèves	- Obstacle didactique : faire dire le bon son associé à la lettre (consonnes occlusives) - Mauvaise répartition de l'attention entre chaque élève (<i>switcher</i> davantage de l'un à l'autre) - Contrôle des réponses : oubli de vérifier et valoriser tous les élèves pour chaque fois (focaliser sur les plus discret(e)s)

DISCUSSION

Nous avons pu à travers les travaux de Moscoso et Murillo (2017) définir ce qu'est une difficulté perçue par le corps enseignant de manière générale. Nous avons ensuite approfondi la compréhension de notre sujet, avec les travaux de Bucheton et Soulé (2009) qui nous ont permis de dégager une méthodologie qui nous a servi à développer les bases d'un outil d'analyse réflexive à destination notamment des PES. En effet, en partant du postulat que les PES rencontrent diverses difficultés auxquelles leur inexpérience du métier ne les prépare pas, nous avons choisi d'apporter l'esquisse d'une réponse à ce questionnement. Pour ce faire, nous avons travaillé avec un entretien *a priori* d'une séance choisie, l'enregistrement de la séance en question via un dictaphone et enfin, l'entretien *a posteriori* de cette même séance. De cette méthodologie empirique, nous avons extrait d'une part, nos représentations à chaud concernant le déroulement de la séance et d'autre part, un verbatim complet de la séance que nous avons ensuite analysé.

Cette méthodologie nous a permis d'en extraire deux tableaux synthétiques utilisables en l'état pour continuer de développer et améliorer nos gestes professionnels. En effet, ces tableaux nous donnent des éléments factuels à retravailler, propres à chaque enseignant qui peut se les approprier. Nous inférons qu'utiliser cette méthodologie à plusieurs reprises durant les premières années de titularisation pourrait nous permettre de développer un regard critique sur nos propres forces et points à développer.

Nous proposons également plusieurs situations dans lesquelles cet outil pourrait être utilisé. Par exemple, il pourrait être pertinent de lire ce tableau de synthèse en amont de séance voire en début de journée. Également, nous pourrions lire ce tableau pendant la préparation de futures séquences et séances, et aussi afin d'améliorer la mise en place de dispositifs variés (classe entière, travail de groupe, binôme, atelier...). Cet outil pourrait aider à valoriser les progrès objectifs des enseignants débutants et les accompagner à développer un regard objectif et critique sur leur pratique professionnelle. Nous avons également pensé à proposer cet outil dans le cadre où nous sommes remplaçants ; l'utilisation de notre tableau personnalisé pourrait aider à plus rapidement appréhender les élèves. Enfin, nous soumettons une utilisation possible dans le cadre d'une année de professeur des écoles stagiaires en master 2. En effet, nous inférons que reproduire trois fois la méthodologie serait utile : une première fois, en début d'année scolaire, courant septembre pour faire un premier état des lieux, puis, en janvier ou février, pour permettre de cibler ce qui est à

retravailler avant la dernière visite qui est celle de la titularisation et enfin, une dernière en juin, pour faire un état des lieux de là où nous en sommes restés, pour la prochaine rentrée de septembre.

Cet outil présente en revanche un défaut majeur dans sa conception, c'est la lourdeur du dispositif en l'état. Nous avons pleinement conscience que la mise en forme des entretiens ainsi que la retranscription du verbatim de séance est un processus fastidieux. Nous proposons à ce sujet de travailler autour de deux répétitions annuelles de la méthodologie complète. Ainsi, il serait possible de ponctuellement alléger le processus en s'enregistrant avant la séance, pendant et après, sans retranscrire les verbatims mais en remplissant le tableau des gestes professionnels puis en remplissant le tableau de synthèse. Ainsi, la procédure "ponctuelle" prendrait moins de temps et serait moins contraignante à réaliser.

Pour conclure, nous proposons aux futurs chercheurs en la matière, de continuer à affiner cette méthodologie et pourquoi pas, d'en proposer une version à utiliser ponctuellement. Il serait également important de proposer une liste des principales difficultés rencontrées dans chaque pilier du multi-agenda pour soumettre des solutions génériques basées sur des expériences vécues par d'autres enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie étudiée :

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. IUFM de Montpellier. *Éducation & didactique* vol 3 n°3 pp 29-48

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., Larguier, M., (2005), Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, N° 30, INRP

Charbonnier, V. (2010) Le chiasme de l'activité : À propos de Françoise Lantheaume & Christophe Hérou, *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF, 2007. – 173 p. (“ Éducation & société ”).. Long compte-rendu d'un ouvrage prévu pour une publication périodique qui a cessé de paraître .. 2010. <hal-00529902>

Jean, A., Etienne, R. (2009). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. Sous la direction de Bucheton D. *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*, Toulouse: Octares, Chapitre 3 pp 97-112

Nunez Moscoso, J., Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant: un thème de recherche aux objets pluriels, *Penser l'éducation*

Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.

Shteynberg, G. (2015). Shared attention. University of Tennessee

Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. IUFM d'Aix-Marseille. *Revue pratiques* 111-112

Bibliographie citée :

Abraham, A. (1982). Le monde intérieur des enseignants. Issy les Moulineaux : EAP.

Aldon, G. (2014). *Didactic incidents: A way to improve the professional development of mathematics teachers*. In *The Mathematics Teacher in the Digital Era - An International Perspective on Technology Focused* (p. 319-343). Dordrecht: Springer.

Barrantes Casquero, G., Casas García, L., & Luengo González, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de infantil y primaria en Extremadura. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 39, 83-94. Consulté à l'adresse <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686207>

Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.

Barrère, A. (2002b). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19.

Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (1992, 1999). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin

Behets, D. (1990). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.

Benaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, (40), 121-139.

Benaïoun-Ramirez, N. (2013). Traitement d'imprévus et incidents par un enseignant expérimenté, extrait d'une étude de cas. In *Actes du colloque AREF*. Montpellier.

Benaïoun-Ramirez, N. (2015). Traitement d'imprévus et «modèles de professionnalité en actes» lors d'une séance de grammaire au cycle 3 : étude de cas d'une enseignante stagiaire à l'école primaire. *Education & Didactique*, 8(3), 95-109.

Berlack, A., & Berlack, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London ; New York: Methuen young books.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2002). Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (Éd.). (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Bossard, J. (2001). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris: L'Harmattan.
- Broadbent, D. E. (1958). *The effects of noise on behaviour*. In D. E. Broadbent, *Perception and communication* (pp. 81-107). Elmsford, NY, US: Pergamon Press. <http://dx.doi.org/10.1037/10037-005>
- Brossard, M. (1992). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 4, 189-200.
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 4(2), 115-160.
- Bruner, J. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Presses universitaires de Rennes 2, (p. 13-26)
- Bruner, J. (2003) *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris : PUF
- Bruner, J. (2000) *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de l'« agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton, *L'agir Enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (p. 25-72). Toulouse: Octarès.

Caballero Dominguez, C., González Gutiérrez, O., Mercado Anguila, D., Llanos Barrios, C., Bermejo Barrero, Y., & Vergel Medrano, C. (2009). Prevalencia del síndrome del burnout y su correlación con factores psicosociales en docentes de una institución universitaria privada de la ciudad de Barranquilla. *Revista Psicogente*, 12(21), 142-157.

Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. M., & González Ramírez, M. T. (2014) Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310

Debarbieux, E. (1998). Le professeur et le sauvageon [Violence à l'école, incivilité et postmodernité]. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 7-19.

Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe: expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Thiron : Esf Editeur.

Escalona, E. (2006). Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria. *Salud de los Trabajadores*, 14(2), 31-54.

Escalona, E., Sánchez Tovar, L., & González de Medina, M. (2007). Estrategias participativas en la identificación de la carga de trabajo y problemas de salud en docentes de escuelas primarias. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 17-36.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. Michigan: ProQuest Info & Learning.

Festinger L. (1957), *A cognitive dissonance theory*, Stanford, Stanford University Press

Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.

- Gantiva Díaz, C. A., Jaimes Tabares, S., & Villa Orozco, M. C. (2010). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.
- Gentry W.D., & Kobasa S. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. In W.D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 87-113). New York : Guilford.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2012). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, 65-78.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513.
- Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Jean, A. (2008). Comment analyser et théoriser la dynamique des ajustements aux imprévus qui surviennent dans la classe ? Présenté à Deuxièmes rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke.
- Jiménez Pérez, R., & Wamba Aguado, A. M. (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales? Obstáculos en profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 46, 113-131.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), p33-47.
- Jourdan, I., & Brossais, E. (2010). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation*, 65, 9-22.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18(2), 49-56.
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France

Llorens, S., García-Renero, M., & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.

Loquet, M., Garnier, A., & Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, (141), 99-109.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.

Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 597-621.

Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J., & Muñoz Reyes, M. (2012). La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una Herramienta para la Reflexión Sobre Prácticas Docentes en Convivencia Escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.

Nunez Moscoso, J. (2013b). Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili. Thèse. Toulouse II Le Mirail - Pontificia Universidad Católica de Chile, Toulouse.

Nuño Pérez, J., & Alves Vicente, A. (1996). Problemas de la voz en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26, 33-42.

Petter, V., Barros de Oliveira, P. A., & Douglas Fischer, P. (2006). Relación entre disfonía referida y potenciales factores de riesgo en el trabajo de profesores de la enseñanza fundamental, Porto Alegre - RS. *Salud de los Trabajadores*, 14(2), 5-12.

Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.

Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American journal of community psychology*, 11(1), 1-24.

Otero López, J., Castro, C., Villardefrancos Pol, E., & Santiago Mariño, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour 21 and conflict management examined. *European journal of education and psychology*, 2(2), 99-111.

Schwab, R. (1995). Teacher Stress and Burnout. In L. Anderson (Éd.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 52-57). Oxford: Pergamon Press.

Treisman, A. M. (2008). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12(4), 242-248, DOI:

Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident: emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 164-178.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Vinatier, I. (2013). La didactique professionnelle et le travail de l'enseignant.

Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ? In Actes du colloque AREF. Genève.

Wanlin, P., & Crahay, M. (2009). Hétérogénéité des élèves et gestion de la classe : quels dilemmes et comment les surmonter ? Communication dans le symposium « Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves » coordonnée par L. Talbot. In Actes du colloque Recherche en Education et Formation. Nantes

Woods, P. (1986). *Inside schools*. London: Routledge.

Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Présentation et choix de textes (p. 351-376). Paris: De Boeck Université.

Yetik, S. S., Akyuz, H. I., & Keser, H. (2012). Preservice Teachers' Perceptions about Their Problem Solving Skills in the Scenario Based Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(2), 158-168.

ANNEXE 1

PES 1 : Fiche de préparation de la séance analysée

Domaine 4: Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Titre: Les tours

Classe: Moyens/Grands

Numéro de la séance: séance décrochée

Objectifs de la séance:

- Chercher toutes les solutions à un problème

Compétences:

- Développer des capacités de recherche

Matériel:

- Cubes de trois couleurs différentes
- Vers les maths GS

Déroulement:

(Pour éviter l'éparpillement des enfants, le jeu sera proposé à l'accueil.)

Phase 1: L'enseignant présente l'objectif du jour: « Aujourd'hui nous allons faire un travail un peu particulier puisque le but est de chercher pour trouver toutes les solutions. Nous allons entraîner notre cerveau à chercher et à réfléchir. »

L'enseignant présente le défi: « Vous allez construire des tours de 3 couleurs avec 3 cubes. Il faut construire le plus possible de tours différentes. Il faut donc trouver toutes les tours différentes avec 3 cubes de 3 couleurs différentes. »

Faire reformuler le problème par un élève.

Phase 2: Les enfants construisent les tours. L'enseignant étaye en rappelant que les tours doivent être différentes, pas pareilles qu'une autre mais toujours avec les 3 couleurs.

-> Si certains ont du mal à démarrer le problème, leur faire répéter ce qu'il faut faire.

-> Si certains ont du mal à s'organiser ou à procéder, « comment les tours peuvent-elles être différentes? »

Phase 3: Nous mettons en commun les différentes solutions. « Maintenant nous allons discuter de comment vous avez fait pour trouver toutes les tours possibles. »

-> « Comment avez-vous fait pour trouver toutes les tours de 3 cubes de 3 couleurs différentes? Qui a fait pareil? Qui a fait différemment? » -> trouver toutes les procédures des élèves, s'écouter, confronter les solutions, les valider ou non, argumenter

-> Mettre en commun les solutions: il y en a 6

Phase 4: « Qu'avons nous fait comme travail aujourd'hui? Pourquoi l'avons-nous fait? »

-> On a fait un problème pour apprendre à chercher

**Temps/
Organi
sation:**

Oral
3 min

Manip
ulation
10 min

Oral
5 min

Oral
2 min

Procédures attendues:

- Construit une tour sans choix préalable et modifie ensuite pour obtenir des différences.
- Cherche les tours possibles à partir d'une base de la même couleur.
- Cherche les tours possibles à partir du cube du haut

ANNEXE 2

PES 1 : Entretien réalisé AVANT la séance dirigée

Bonjour,

Bonjour! (rire)

Alors, on se retrouve aujourd'hui pour que je te questionne sur le déroulement possible.. ou souhaité de ta séance de maths au cours de laquelle tu vas proposer à tes élèves de grande section un problème de recherche, en date du mardi 5 avril 2018.

Concernant cette séance euh, est-ce que tu te sens à l'aise avec le contenu que tu enseignes ?

Euh, le contenu c'est pas vraiment, il ne s'agit pas vraiment d'une séance qui va servir à leur apporter des connaissances, mais c'est plutôt.. euh il s'agit d'une séance pour leur apprendre à chercher. C'est un problème de mathématiques pour leur apprendre à chercher. Donc je me sens plutôt à l'aise quant au déroulement de la séance, quant au fil rouge de ma préparation et au problème proposé... non, puisque je le connais, et je connais aussi les différentes procédures qu'on peut attendre des élèves.

Finalement sur une échelle de 1 à 5 où 1 équivaut à peu à l'aise et 5 équivaut à tout à fait à l'aise: comment tu te sens par rapport aux connaissances théoriques que tu abordes ?

Euh.. alors je mettrais 4/5 sur l'échelle proposée, puisque finalement ma seule inquiétude, enfin ma seule inquiétude, l'une de mes plus grandes préoccupations c'est d'arriver à les guider dans la recherche, d'étayer. Donc c'est pas par rapport aux connaissances théoriques.

Quelles étaient les difficultés ou problématiques que tu as rencontrées lors de la création de cette séance, s'il y en a eu ? (en ce qui concerne par exemple le matériel, le lien de ta séance avec les attendus de fin de cycle, etc)

Alors, lorsque j'ai écrit la fiche de préparation de ma séance, la grande difficulté a été de véritablement anticiper comment aider les enfants en difficulté dans la recherche, parce qu'il ne faut pas trop leur apporter de réponses. Donc finalement ma plus grande inquiétude, la plus grande question que je me suis posée pendant que je préparais ma fiche c'était euh, qu'est-ce que je devais marquer pour ne pas sous étayer ou sur étayer.

Quelles pourraient être, à ton avis, les difficultés euh.. que tu pourrais rencontrer lors du déroulement de cette séance ?

Alors du coup, toujours en lien, le la compréhension du problème, de la consigne. J'ai peur que les enfants ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire ou pourquoi, le sens de ce travail et en plus qu'est-ce qu'ils doivent faire réellement.

Après comme je l'ai dit aussi avant, c'est l'étayage. J'ai peur de ne pas assez bien les guider dans la recherche donc encore une fois de trop étayer ou pas assez étayer.

Et puis euh, le matériel aussi. Le matériel, j'ai, je ne sais pas si j'aurai assez de cubes, suivant les couleurs qu'ils choisissent, je ne sais pas si j'aurai assez de cubes de chaque couleur pour chaque enfant, des trois couleurs qu'ils prendront.

D'accord, mais alors qu'est-ce que tu comptes faire si ces difficultés apparaissent?

Alors, en ce qui concerne le matériel, je vais regarder avant la séance que ce soit suffisant, et je prévois que si ce n'est pas suffisant, je prévois de prendre peut-être un autre type de matériel en plus toujours dans le type de cubes et il y aura peut-être trois enfants qui feront avec ce maté ce matériel là et les autres feront avec l'autre matériel.

Et après, en ce qui, pour la consigne, ben je compte déjà leur faire reformuler la consigne pour être sûre qu'ils aient bien compris et si ce n'est pas le cas, je j'essaierai de la faire reformuler par un autre élève ou alors moi de la reformuler différemment euh... et puis après peut-être montrer un exemple finalement c'est peut-être euh... et en reformulant c'est peut-être le meilleur moyen de leur faire comprendre donc comment faire une autre tour avec les mêmes couleurs mais qui soit différente. Donc en faisant la tour à côté d'eux, peut-être pour leur permettre de visualiser.

Et je pense également à autre chose que tu n'as pas abordé, euh... est-ce que tu penses que tu pourrais avoir des difficultés de comportement avec tes élèves pendant l'atelier? Comment penses-tu qu'ils vont réagir à cette activité?

Euh.. Je pense... C'est une activité qu'on a jamais fait, donc je pense que ça va leur plaire. Je pense que je vais avoir leur intérêt, qu'ils vont s'y prêter, qu'ils vont se prêter au jeu, qu'ils vont participer euh... voilà après la crainte c'est peut-être euh, avoir toute leur attention pendant la mise en commun parce que je pense que c'est un moment où ils ne manipulent plus donc ils peuvent un peu s'éparpiller donc là il va falloir être vigilant. Et puis euh... le deuxième essor, ça va être peut-être d'avoir des élèves qui joueront avec le matériel au lieu de répondre à la consigne, au lieu de faire le travail quoi.

Oui et du coup, comment tu comptes remédier à ce problème si.. il arrive et euh.. est-ce que tu penses que tu pourrais l'anticiper?

Oui je pense que c'est un problème qui peut s'anticiper, dans le sens où je prévois euh... je prévois avant la séance et même peut-être à l'accueil de proposer ce matériel en activité, en jeu libre, de sorte que une fois arrivé en atelier dirigé, ils ne pensent pas à jouer, mais mais vraiment à faire ce que je demande de faire.

Et, et voilà. Après pour ce qui concerne la mise en commun, j'ai déjà un petit peu répondu à la question. Il faudra que je veille à ce que ce passage ne s'éternise pas et peut-être essayer de théâtraliser pour garder leur attention.

Euh.. après si j'en ai toujours qui continuent à jouer même malgré le fait que je l'ai proposé à l'accueil et que je leur ai laissé 2-3 minutes en début d'atelier, euh... pour faire des constructions le temps que qu'on s'installe, ben j'irai vers eux, je leur demanderai si ils ont compris ce qu'il fallait faire, j'essaierai de les recentrer dans l'activité, je resterai avec eux, je leur demanderai de m'expliquer ce qu'il faut faire et de me montrer en disant « Ah d'accord tu as compris le problème, bon alors comment vas-tu faire? Montre moi. » Voilà.

ANNEXE 3

PES 1 : Entretien réalisé APRÈS la séance dirigée

Bonjour!

Bonjour!

alors on se retrouve aujourd'hui après que tu as fait ta séance de maths, pour que je te questionne sur comment elle s'est déroulée.

Alors euh, est-ce que tu t'es finalement sentie à l'aise avec le contenu que tu as enseigné ?

Euh.. oui j'étais plutôt à l'aise avec le contenu. Maintenant, j'ai eu, comme je l'avais pensé avant la séance, des difficultés à leur expliquer ce qu'il fallait faire, la consigne n'était, enfin, ils n'ont pas compris la consigne, et du coup il a fallu que je ré-explique différemment euh.. par-dessus et à chaque fois en individuel pendant la recherche.

D'accord euh... en ayant ta fiche de préparation sous les yeux, est-ce qu'il y a eu des différences entre ce que tu avais prévu et pensé lors de la préparation de cette séance et ben, son déroulement en classe et si oui quelles étaient-elles?

Alors oui par rapport à ce que j'avais préparé dans la fiche de préparation et et son déroulement en classe, tout ne s'est pas passé comme je l'avais prévu.

Déjà j'avais prévu de mettre le jeu qu'à l'accueil, de le laisser en libre service, mais euh, mais en fait je l'ai aussi mis en début de séance, je leur ai laissé le temps de manipuler 2-3-4 minutes, le temps que moi j'installe les autres groupes d'élèves. Euh, voilà.

Ensuite, euh.. J'ai pas demandé à un élève, comme j'avais prévu, euh comme je l'avais prévu de reformuler la consigne après moi l'avoir énoncée.

Ensuite, qu'est-ce que j'ai eu d'autre?... Ah oui, j'ai senti que avant de lancer l'activité, que la consigne n'était pas claire et euh, juste donc j'ai senti, avant même de leur demander confirmation, que c'était pas claire. Du coup je leur ai montré en fait, j'ai construit une tour de trois cubes de trois couleurs différentes pour leur montrer, pour qu'ils visualisent. Et que si, en leur que si ils choisissaient ces couleurs-là il fallait qu'ils gardent tout le temps ces couleurs-là. Voilà. Et qu'ils ne fassent que des tours avec, qu'avec ces couleurs-là. Voilà. C'est vrai que, c'est vrai que je j'en avais parlé pendant le premier entretien je crois mais.. j'avais pas vraiment prévu de le faire et c'est pas noté dans ma fiche de prep.

Et puis euh, et puis ah oui finalement je n'ai pas fait la dernière phase, la phase 4, c'est à dire la phase d'institutionnalisation. Voilà j'ai oublié (*rire*), voilà parce que c'est pas, j'ai pas le réflex encore de bien regarder ma fiche de préparation pendant la séance du coup je suis mon fil rouge quand même mais là cette phase là n'est pas encore un réflex pour moi. Ce n'est pas encore rentré dans mes gestes professionnels.

D'accord et euh, pourquoi ça ne s'est pas passé vraiment comme tu l'avais prévu, à ton avis? Est-ce que c'était plutôt des changements volontaires, des oublis comme la phase d'institutionnalisation?

Euh... j'ai pas vraiment changé euh... c'est pas pff oui enfin c'est plutôt, comme je disais, j'ai pas l'habitude de regarder la fiche de prep donc c'est euh, je je suis plutôt le fil rouge donc c'est, c'est pas forcément volontaire, après il arrive que je change aussi en fonction des élèves par rapport à leur réaction aussi. Si je vois que, que ce n'est pas clair, j'ai changé par, par exemple en phase 2 j'avais prévu de juste étayer mais il a fallu surtout que je, je me remette à leur expliquer la consigne. Comme quand je leur ai montré aussi les les en faisant moi même les tours, pour qu'ils visualisent, je l'avais pas prévu, mais je me suis rendue compte qu'il fallait que je le fasse.

Et du coup, quelles ont été les difficultés ou problématiques que tu as finalement rencontrées lors de cette séance ?

Euh alors, je connaissais la consigne que je devais leur donner, je je l'ai bien lue sur ma fiche de prep, c'était une consigne que j'avais prise du manuel le vers les maths grande section directement, copié co enfin copié collé quoi. Mais en leur donnant cette consigne je me suis rendue compte qu'elle n'était pas assez claire. C'est à dire que les enfants n'ont pas compris ce qu'ils fa devaient faire et pourquoi ils le faisaient. Et puis je.. Ils ont à chaque fois pris des cubes de différentes couleurs, donc ils pouvaient avoir pris à chaque fois 4 5 6 couleurs différentes, ils n'ont pas compris vraiment ce que je demandais. Et euh et même jusqu'à la fin de l'atelier d'ailleurs, ils ont fini par comprendre ce qu'il fallait faire mais pas pourquoi je leur demandais ça, ni que j'attendais des procédures, enfin voilà. Euh ensuite...

Et du coup, je te coupe.. comment tu l'as géré cette difficulté?

Donc ce que j'ai fait, du coup, ben c'est que j'ai j'ai je leur ai ré-expliqué individuellement. Euh, quand je voyais qu'ils prenaient à chaque fois plusieurs couleurs, je je je restais avec ces enfants là pour bien leur expliquer. Euh, j'étais avec eux en fait jusqu'à ce que je voyais que ça avançait « tu vois, choisis trois couleurs. Voilà! maintenant tu gardes que ces couleurs, fais une tour différente avec ces trois couleurs. » Donc pour pas qu'il ne prenne d'autres couleurs, je leur donnais vraiment les les 3 cubes de ces 3 couleurs en disant, « tu peux faire une tour qu'avec ces couleurs mais une pas pareil que celle-là » Euh.. Voilà. Et puis finalement.. même si y a qu'un, qu'une élève qui a réussi à trouver une des procédures que j'attendais et qu'aucun n'a trouvé toutes les solutions, ils ont quand même fini par comprendre ce qu'il fallait faire et ils ont quand même cherché, ils se sont quand même prêté au jeu.

D'accord donc je t'ai coupé tout à l'heure, désolée, euh du coup quelles sont les autres difficultés que tu as rencontrées? Est-ce que tu peux me dire également à chaque fois comment euh, tu les as gérées à chaque fois?

Oui alors, il y avait quoi d'autre, euh oui, j'ai eu également un problème de de matériel. C'est à dire que comme je l'avais d'ailleurs un petit peu anticipé, euh, dans l'entretien *a priori*. Donc j'ai regardé le matin en arrivant et j'avais remarqué qu'il n'y avait pas assez de cubes bleus et blancs pour que chacun fasse des des tours qu'avec des cubes ou blancs. Donc j'ai décidé que je laisserai les enfants choisir les 3 couleurs qu'ils voudraient. Le problème a été que beaucoup ont choisi de faire les couleurs du drapeau de la France, donc le bleu et le blanc ont été à chaque fois récurrent et euh et à un moment donné, il a manqué des cubes de ces couleurs. Voilà, donc ce que j'ai décidé de faire euh, vers la fin, c'est que comme les élèves arrivaient au bout de leur réflexion, de leur recherche, j'ai décidé d'arrêter cette phase-là, et de passer à la phase de mise en commun.

Euh... ensuite, ah oui j'ai été pas mal dérangée euh, par des enfants extérieurs à mon atelier qui sont venus pour me poser des questions sur leur travail, sur euh, me commenter pas mal de

choses. Donc à chaque fois, suivant ce qu'ils me disent, soit je leur dis de se débrouiller, que je ne réponde pas aux questions que j'ai tout dit avant qu'on commence les ateliers, soit si c'est un problème je réponde rapidement et je repars sur mon atelier enfin voilà.

Et.. je t'ai posé la question la dernière fois, donc j'aimerais savoir ce que tu en penses maintenant que tu as fait ta séance. Euh.. Est-ce qu'au final, tu as eu des problèmes de "comportements" ?

Ah, euh.. non. Non, non, j'ai pas eu de gros soucis de comportement. Ils n'ont pas joué avec le matériel, comme je m'étais posé la question et voilà. Ah si, par contre, pendant la mise en commun, il y a quelques uns des élèves ont été un peu distraits, c'est parce que j'ai été beaucoup interrompue je pense du coup je les perdais le temps que que qu'on beh qu'on retourne dans l'activité, que je les ré interpelle pour qu'on termine.

D'accord, et justement euh.. qu'est-ce que.. comment tu as fait pour gérer ces moments-là?

Alors, ben du coup, j'étais obligé de les rappeler, on s'y remettait quand même facilement, mais je sentais que.. beh parce que.. euh on était interrompu, quand je me re.. tournais vers eux, il fallait que je les rappelle. Voilà.

Merci beaucoup

De rien.. Merci à toi!

ANNEXE 4

PES 1 : Verbatim de la séance analysée

...	Pause dans le discours
<i>(italique)</i>	Action faite
Ens	C'est l'enseignant qui parle
Élève ext	C'est un élève externe au groupe que l'enseignant a en atelier qui parle
(?)	Locuteur inconnu

TDP	Temps	Locuteur	Paroles
Passation des consignes (juste avant 3-4 min de manipulation du matériel libre)			
1	00:00	Ens	Vous êtes prêt?
2	00:02	Lucas	Oui
3	00:03	Ens	Allez on défait tout. On se calme. Lucas... Alors aujourd'hui. On pose tous les cubes... C'est pas grave Léna, c'est pas grave laisse les. Aujourd'hui, on va faire un travail un peu particulier
4	00:21	Ethan	Et le travail avec l'avion?
5	00:23	Ens	Après, pas maintenant. Parce que le but, le but du travail qu'on va faire, ça va être de chercher... (<i>regarde sa fiche de prep</i>) de chercher avec sa tête. Tu me laisses ça, hop, on s'en occupe (<i>prends les cubes de la main d'un enfant</i>). Ca va être de chercher, de chercher. Je vais vous poser une question, un problème et il va falloir que vous cherchiez les solutions, d'accord? ... Alors? On va travailler avec les cubes. Alors je vous présente le défi. Il faut que vous construisiez une tour ... non vous allez construire des tours de trois cubes de trois couleurs différentes ... d'accord? Par exemple (<i>prends des cubes et fait une tour</i>) ça ça me fait une tour. Pas plus grande, d'accord, il faut qu'il y est que trois cubes et trois couleurs toujours
6	1:28	Liana	On peut pas faire les carrés à la place?
7	1:31	Ens	Tu peux faire le quoi?
8	1:33	Liana	Les triangles?
9	1:34	Ens	Tu peux faire les tours avec les triangles du moment que j'ai trois couleurs et que ça me fait une tour... et qu'il y a trois cubes seulement... Moi, le but, ce j'aimerais savoir
10	1:42	Élève ext	Maîtresse
11	1:43	Ens	Attends, je finis et après je viens te voir.. Il faut construire le plus de tours possible, le plus possible de tours différentes.
12	1:52	Lucas	Sinon on peut faire une moyenne
13	1:54	Ens	Non non non
14	1:55	Lucas	Petite, moyen, grand
15	1:57	Hugo	Pas les mêmes tours de la même couleur

16	2:01	Ens	En fait, il faut qu'il y ait toujours les mêmes couleurs
17	2:04	Lucas	Aaah
18	2:05	Ens	Toujours avec les mêmes couleurs que vous allez choisir, il faut que vous trouviez toutes les tours différentes que vous pouvez faire avec ces couleurs
19	2:13	Hugo	Et on ne les fait pas plus grand que ça?
20	2:15	Ens	Pas plus grandes que ça.... Il faut que vous trouviez toutes les tours différentes avec trois cubes de trois couleurs différentes
21	2:24	Johanna	On peut faire blanc?
22	2:26	Ens	Tu peux faire la couleur que tu veux seulement que vous choisisses trois couleurs, vous gardez les mêmes trois couleurs... d'accord?
23	2:33	Lucas	On le, on le touche, on le prend
24	2:35	Ens	Si tu choisis le blanc, le noir et le rouge, tu gardes tout le temps le blanc, le noir et le rouge et tu cherches toutes ces tours possibles
25	2:41	Hugo	Si on choisit bleu, blanc, rouge?
26	2:43	Ens	Tu gardes bleu, blanc, rouge tout le temps
27	2:45	Hugo	Moi je ferai comme ça
28	2:47	Lucas	Ah ouais la France
29	2:48	Ens	Et tu cherches dans ta tête toutes les tours différentes que tu peux faire avec ces mêmes couleurs... Est-ce que c'est compris?
30	2:54	Plusieurs	Oui
31	2:55	Ens	Oui? Vous avez compris?... Luca, tu comprends ce qu'il faut faire?
32	2:59	Ethan	Même moi je comprends
33	3:00	Ens	Alors, on y va, allez-y, vous choisisses trois couleurs et on travaille.
Recherche			
34	3:08	Ens	<i>(à un élève externe)</i> on n'a pas marqué la date, je vais la mettre.
35	3:09 à 3:44		<i>(Recherche des enfants, l'enseignant se met en retrait en allant voir d'autres groupes)</i>
36	3:44	Hugo	Est-ce que on garde la même couleur?
37	3:46	Ens	On garde les mêmes couleurs
38	3:46 à 3:57		<i>(Recherche des enfants, l'enseignant circule auprès d'eux)</i>
39	3:57	Ens	On garde toujours les mêmes couleurs Johanna
40	3:58	Johanna	Ah oui
41	4:05	Ens	Et là, Lucas, tu fais toujours les mêmes tours. Il faut faire des tours différentes. Est-ce qu'elles sont différentes celles-là? <i>(montre ses deux tours)</i>
42	4:10	Lucas	Euh... non
43	4:11	Ens	Et non..... Elles sont différentes ou est-ce qu'elles sont pareilles?
44	4:16	Ethan	<i>(Inaudible)</i>
45	4:17	Ens	Il faut faire des tours différentes mais avec les mêmes couleurs. Comment on peut faire ça?

46	4:20	Lucas	Comme ça
47	4:22	Ens	Est-ce qu'elles sont différentes ces tours?
48	4:23	Lucas	Oui
49	4:25	Hugo	Moi je fais des différentes tours
50	4:27	Ens	C'est les mêmes tours, non. Elles sont pareilles tes tours
51	4:30	Johanna	Moi c'est pas pareil
52	4:31	Ens	Celles de Johanna, y a les mêmes couleurs mais elles ne sont pas pareilles... ça marche ça Johanna... Ah non là y a deux fois la même couleur, ça va pas.
53	4:57	Hugo	C'est bon comme ça?
54	4:59	Ens	Ca ça marche.
55	5:00	Hugo	Et ça
56	5:02	Ens	Maintenant il faut trouver toutes les tours différentes qu'on peut faire
57	5:03	Ethan	Regarde, c'est les mêmes tours?
58	5:04	Ens	Ca ça va pas. Il y a des couleurs différentes.
59	5:07	Lucas	Et voilà
60	5:08	Ens	Un coup tu as mis du vert, un ou peu as mis du rouge (<i>en montrant sur ses tours</i>). Il faut garder les trois mêmes couleurs, d'accord?... Pas les mêmes, cherche.
61	5:16	Hugo	Après, on va faire ça, ça.... Il faut faire chaque couleur différente et après
62	5:17 à 5:43		(Recherche des élèves, l'enseignant circule, se met en retrait)
63	5:43	Ens	Lucas, quelles couleurs as-tu choisi?... Quelles couleurs tu choisis? Celle-là, celle-là
64	5:48	Ethan	Voilà! Maîtresse, regarde
65	5:51	Ens	Alors ça fait deux, est-ce qu'on peut en faire d'autres encore?
66	5:53	Ethan	Oui
67	5:56	Ens	Lucas, il te faut que trois couleurs. Choisis tes couleurs. Quelles couleurs tu prends? Celle-là? ... Quelles couleurs tu prends?... Non mais il te faut que trois couleurs. Choisis que trois couleurs
68	6:10	Ethan	J'ai fait deux tours collées (<i>inaudible</i>)
69	6:12	Lucas	Bleu (<i>le prend</i>) blanc (<i>le prend</i>) rouge (<i>le prend</i>)
70	6:15	Ens	Bleu, blanc, rouge? Alors ça c'est pas bon, ça tu peux garder le blanc (<i>enlève les cubes de la mauvaise couleur de Lucas</i>)...
71	6:19	Ethan	Maîtresse, j'ai fait deux tours collées
72	6:20	Ens	Mais il te faut que trois couleurs, là je vois six couleurs là.. (<i>à Lucas</i>) le blanc tu peux le garder, et là tu peux rien garder. Voilà, maintenant tu me trouves les tours différentes, comment tu pourrais faire une tour avec les mêmes couleurs là, avec ces mêmes couleurs, comment tu pourrais faire une tour qui est différente, qui n'est pas la même?
73	6:43	Lucas	On pourrait faire (<i>manipule</i>)

74	6:47	Ens	Non pas de jaune. Il te faut tout le temps les mêmes couleurs. Qu'avec ces couleurs là, fais moi une tour qui ne soit pas pareille... (<i>à un autre enfant</i>) non, je veux que des petites tours.
75	7:00	Hugo	Comme le bleu il est là
76	7:01	Ens	Mais oui, est-ce que c'est pareil ces tours? Est-ce qu'elles sont pareilles?
77	7:05	Hugo	Non
78	7:06	Ens	Non, et pourtant tu as mis, tu as mis les mêmes couleurs.. c'est bien. Allez, maintenant, tu cherches d'autres manières
79	7:11	Hugo	En fait le bleu il était là, le jaune il était là
80	7:14	Ens	Tu as inversé.. Et là le rouge, pareil il est en haut. Le rouge il est bien en haut. Maintenant il faut trouver d'autres manières.
81	7:23	Hugo	Mais c'est trop (<i>inaudible</i>)
82	7:27	Ens	Alors Johanna, combien tu en trouves toi?
83	7:32	Johanna	Euh... Trois
84	7:34	Ens	Ca fait trois. Une, deux, trois tours. Alors est-ce qu'il y en a encore des tours possibles? Luca il en trouve pleins... Non il faut que ces couleurs là Lucas
85	7:44	Ethan	Il y en en une, deux pareilles.
86	7:46	Ens	Que ces couleurs là
87	7:49	Ethan	Elles sont pareilles
88	7:50	Ens	Que du bleu, du blanc et du rouge
89	7:52	Ethan	Moi je fais les couleurs de la France
90	7:54	Ens	Comment vous pourriez faire pour ne pas vous tromper? Pour être sûr de faire les tours différentes?
91	8:01	Hugo	Je trouve plus du bleu
92	8:02	Ens	Mais si je suis sûre que tu vas trouver du bleu
93	8:04 à 8:19		(<i>Passage inaudible, brouhaha</i>)
94	8:19	Ens	Alors est-ce que tu les as toutes faites? .. Comment tu as fait pour ça?
95	8:25	Luca	Euh...
96	8:26	Ens	Pour arriver à les faire toutes différentes comme ça.. est-ce que tu as une méthode?
97	8:31	Luca	Parce que... si c'était les mêmes et beh et beh ce n'était.. le bleu, le bleu-blanc et le noir
98	8:43	Ens	Est-ce que tu t'es dit quelque chose à chaque fois pour pas que ce soit les mêmes?
99	8:48	Luca	Oui
100	8:49	Ens	Oui? Tu t'es dit quoi?
101	8:50	Luca	Euh..
102	8:53	Hugo	Maîtresse, maîtresse
103	8:56	Élève ext	Maîtresse, j'ai envie d'aller aux toilettes
104	8:57	Ens	Vas-y, en marchant. Hugo attends un instant. Je t'écoute Luca

105	8:58	Luca	<i>(inaudible)</i> ça et ça c'est pas la même couleur
106	9:04	Ens	Hum, t'as pas eu forcément de tactique... Tu as fait un petit peu au hasard et tu es arrivé à faire ça? C'est ça?
107	9:11	Luca	Oui
108	9:12	Ens	D'accord
109	9:13	Liana	Oui mais il a fait un peu les tours pareils
110	9:15	Ens	Mais, c'est pas toutes les mêmes, elles sont toutes différentes. Jamais les couleurs elles sont au même endroit. Tu as vu? <i>(montre les tours de Luca en les mettant côte à côte)</i>
111	9:24	Hugo	Comme ça?... Comme ça?
112	9:26	Ens	Comme ça, super! Est-ce que tu peux en faire d'autres encore?
113	9:29	Lucas	J'ai pas de bleu!
114	9:30	Élève ext	Maîtresse... maîtresse...
115	9:31	Ens	Voilà ça ça va, très bien Hugo. Allez cherchez, cherchez en encore. Comment tu as fait pour faire comme ça toi?
116	9:37	Hugo	Eh bien, je regarde les copains
117	9:40	Ens	Tu regardes les copains? Comment ça? Mais il faut réfléchir dans ta tête, il faut pas regarder les copains... Allez cherche mon grand
118	9:47	Hugo	Mais comment il faut faire des tours?
119	9:49	Ens	Mais il faut réfléchir... hop déjà on va les séparer les tours.. Voilà allez cherchez comment tu peux faire encore des tours différentes. Là t'as mis les deux bleus en bas, et après t'as inversé les couleurs, ici. Est-ce que tu ne peux pas faire pareil avec celui-là? Mettre un autre bleu.. mettre un autre blanc en bas et après tu inverses les couleurs ici <i>(en montrant)</i>
120	10:15	Élève ext	Maîtresse... maîtresse...
121	10:19	Ens	Dis moi
122	10:20	Élève ext	En fait, eux, ils ont déplacé une table
123	10:23	Ens	Ah ce n'est pas grave
124	10:26	Lucas	J'ai pas de bleu
125	10:28	Ens	Cherche!... Y'en a pas beaucoup des bleus <i>(cherche les cubes bleus)</i>
126	10:44	Ethan	J'ai plus de bleu
127	10:47	Ens	Tu trouves Léna?
128	10:48	Léna	Oui
129	10:49	Hugo	Il y a plus de blancs carrés. Il y a plus de blancs carrés.
130	10:53	Liana	Y a plus de blancs maîtresse
131	10:55	Ens	Vous avez trop pris les mêmes couleurs, parce que il n'y a pas beaucoup de bleus et..
132	11:03	Hugo	Ils ont tout pris les blancs carrés. Y'en a plus
133	11:08	Léna	Y'a plus de bleu
134	11:11	Liana	Y a plus de blancs maîtresse

135	11:13	Ens	Hum
136	11:14	Liana	Il m'en faut une pour ma pour ma tour
137	11:26	Hugo	Ah si il y en a encore
138	11:28	Ens	Ahh, passe les aux copains qui n'ont plus de blancs.. Je crois que c'est Lucas et.. non toi tu cherches du bleu Lucas?
139	11:34	Ethan	Elle m'a passé du jaune Johanna
140	11:36	Ens	Ah ben c'est sympa ça
141	11:37	Ethan	J'ai fini mes tours
142	11:38	Ens	Tu as fini tes tours? Luca aussi? Liana t'as fini aussi?... Est-ce que tu as fini Léna? (<i>brouhaha</i>)
143	11:47	Liana	Non mais y a des tours qui se ressemblent
144	11:51	Ens	Alors Léna défais les tes tours, enfin défais les, ne les, ne les emboite pas. Qu'on puisse les regarder. Vous aussi défaites les, défaites les, allez défaites les les tours. Voilà, qu'on puisse les regarder.
145	12:05	Elève ext	J'ai mal au ventre.
146	12:06	Ens	Tu as mal au ventre? Et bien fais doucement, restes assise.
147	12:08 à 12:27		(<i>Brouhaha, enseignant se déplace</i>)
Mise en commun			
148	12:27	Ens	Alors... gardez vos tours.. On arrête, on va regarder... Tiens on a qu'à mettre celui-là
149	12:40	Ethan/Lucas	(<i>Chantonnet</i>)
150	12:45	Ens	Alors, maint, ah non ne les casse pas!.. Ethan pourquoi tu les casses?
151	12:50	Ethan	(<i>haussement d'épaules</i>)
152	12:51	Ens	Et bien tu les reconstruis pendant que je parle, pendant qu'on discute. Tiens passe moi les rouges qu'il reste Liana.
153	12:57	Hugo	Des bleus! J'en ai pas
154	12:59	Ens	Y en a plus
155	13:00	Lucas	Ah beh il a des bleus lui
156	13:01	Ens	Il y en a pas assez des bleus. Comment tu voulais la construire?
157	13:05	Hugo	Hum
158	13:06 à 13:11		(<i>Brouhaha</i>)
159	13:11	Ens	Tu dis à Rachel de revenir.. de se dépêcher (<i>élève extérieur qui est allée aux toilettes</i>)... alors maintenant, nous allons discuter
160	13:18	Liana	Je peux aller aux toilettes maîtresse?
161	13:20	Ens	Attends, on finit, tu iras après d'accord?.. On va discuter de comment vous avez fait pour faire ces tours.. Si vous avez eu une méthode, si vous avez réfléchi un petit peu ou si vous avez fait au hasard... Johanna, tu as fait au hasard?
162	13:34	Johanna	Oui
163	13:35	Lucas	Moi aussi

164	13:36	Ens	Luca aussi, tu as fait au hasard?
165	13:37	Luca	Que par hasard
166	13:38	Ens	Comment tu as fait toi Léna?
167	13:40	Élève ext	Théo il colorie toutes les lettres
168	13:43	Ens	Théo que les A, réfléchis, cherche... Léna
169	13:50	Léna	<i>(brouhaha)</i> en fait <i>(brouhaha)</i>
170	13:54	Ens	Parle plus fort ma grande, il y a du bruit, je t'entends pas bien... Tu peux remonter s'il te plaît Hugo, voilà
171	14:00	Léna	En fait, j'ai fait comme ça, là c'est carré, ça faisait grand
172	14:07	Ens	Parce que ça faisait?
173	14:08	Léna	Grand
174	14:09	Ens	Grand? C'est à dire?.. Ne fais pas ça, laisse tes tours tranquille.. Comment tu as fait pour
175	14:18	Hugo	J'en ai pas assez de tours
176	14:20	Ens	Comment tu as fait Léna pour faire tes tours?
177	14:23	Léna	En fait je les ai, je les ai mises, j'ai pas mis les mêmes couleurs
178	14:30	Ens	Comment tu as fait justement pour ne pas mettre les mêmes couleurs à chaque fois?
179	14:33	Léna	J'ai regardé dans mes tours
180	14:36	Ens	Tu as regardé quoi dans tes tours?
181	14:38	Léna	Que c'était un cube bleu et qu'il fallait pas mettre des cubes d'autres couleurs
182	14:46	Ens	Il fallait pas à chaque fois, regardez, il fallait pas à chaque fois en haut les mêmes couleurs ou en bas les mêmes couleurs. Léna elle a regardé à chaque fois, à chaque fois tu as regardé ici que ce soit pas les mêmes couleurs, c'est ça?
183	15:00	Élève ext	C'est bon maîtresse
184	15:01	Ens	Et qu'il y ait pas les mêmes couleurs en bas je veux dire, quand tu avais la même couleur en haut, il fallait pas qu'il y ait la même couleur en bas
185	15:08	Ethan	Maîtresse
186	15:08	Liana	Moi j'ai fait pareil mais aux que c'est avec d'autres couleurs
187	15:11	Ethan	Maîtresse regarde
188	15:12	Ens	Avec d'autres couleurs tu as fait pareil.
189	15:14	Élève ext	Maîtresse j'ai fini
190	15:15	Ens	Tu expliques, d'accord je viens te voir.
191	15:16 à 15:22		<i>(Brouhaha)</i>
192	15:22	Ens	Arrête de chercher les blancs <i>(s'adresse à Hugo)</i>
193	15:23	Liana	Là, là j'ai mis les mêmes couleurs mais pas là.. Maîtresse, là j'ai mis, en haut j'ai mis les couleurs mais pas ici.

194	15:37	Ens	Alors ça ça m'intéresse. En haut elle a mis les mêmes couleurs, euh Ethan tu écoutes? En haut elle a mis les mêmes couleurs et puis en bas tu as pas mis les mêmes couleurs et là tu as fait comment?
195	15:49	Liana	J'ai fait pareil et en haut là y a du bleu et en bas du noir et là du blanc et là c'est pareil sauf que (<i>inaudible</i>)
196	16:02	Ens	Et là elle a fait pareil, elle a mis le bleu en haut et là par contre elle a inversé le blanc et le noir. Vous voyez ou pas?.. Vous le voyez ça? Elle a gardé le bleu et puis là elle a inversé le blanc et le noir. Et là elle a fait ça. Est-ce qu'il y a pas une autre couleur que tu aurais pu mettre en haut Liana?
197	16:22	Léna	(<i>inaudible</i>)
198	16:24	Ens	Hein?
199	16:25	Liana	Le noir
200	16:26	Ens	Elle aurait pu mettre le noir aussi, il va manquer encore des tours qu'on doit pouvoir faire... Combien d'autres tours tu pourrais faire avec du noir?
201	16:34	Liana	(<i>grande respiration</i>) Encore deux de plus
202	16:39	Ens	Encore peut-être deux de plus. Alors ça ferait
203	16:41	Ethan	(<i>inaudible</i>)
204	16:42	Ens	Ça te ferait combien de tours?
205	16:44	Liana	Quatre
206	16:45	Ens	En tout
207	16:46	Liana	Ça en ferait cinq
208	16:49	Léna	Six!
209	16:49	Ens	Cinq? Six! Y en avait deux de plus encore, ça te ferait six tours
210	16:55	Elève ext	Moi j'ai dit à ma mère: 4+2
211	16:58	Ens	Attends Albane, on travaille, on discute après.. Hugo comment t'as fait tes tours toi?
212	17:04	Hugo	Euh, en fait, j'ai mis ça après ça et ça, ça ça ça
213	17:12	Ens	Est-ce que tu as fait au hasard ou tu as eu une méthode?
214	17:16	Hugo	J'ai eu, j'ai fait au hasard
215	17:18	Ens	Tu as fait au hasard, d'accord.. Ethan, tu as fait comment pou faire tes tours?
216	17:23	Ethan	Ben en fait
217	17:24	Ens	Tu as fait au hasard ou tu as eu une méthode?
218	17:27	Ethan	J'ai vu qu'il y avait le rouge en haut et qu'on pouvait mettre le blanc en haut et le bleu, (<i>un élève extérieur parle à l'enseignant</i>) et le bleu et le bleu sont pareils. Ils sont à la même place mais le blanc et le rouge non.
219	17:47	Ens	Tiens alors vas-y répète moi Ethan parce qu'il y a des enfants qui me parlent et je ne t'ai pas entendu.
220	17:51 à 18:02		(<i>brouhaha</i>)
221	18:02	Ens	Ethan, comment tu as fait?
222	18:05	Ethan	Ben, j'avais mis le blanc à la place du rouge

223	18:10	Ens	Tu as mis les couleurs à la place de certaines couleurs
224	18:13	Ethan	J'ai mis le bleu à la place du blanc et j'ai mis le bleu à la place du rouge et je, et j'ai mis le bleu à la place du rouge
225	18:24	Ens	Tu as mis le bleu à la place du rouge? Donc en fait tu as fait un petit peu au hasard quand même mais tu savais que tu changeais les couleurs.
226	18:30	(?)	A moi
227	18:31	Ethan	Et là j'ai mis le rouge à la place du blanc, le bleu à côté du bleu mais le blanc à la place du rouge
228	18:42	Ens	D'accord
Correction			
229	18:44	Lucas	Maîtresse, je peux (<i>inaudible</i>)
230	18:45	Ens	Mais attends (<i>inaudible</i>)... Alors on va re-regarder celles de celles de Liana pour voir si on avait trouver toutes les possibilités. On a dit qu'il y en avait six.. Et ben tu as changé du coup on sait plus là. Alors attends
231	19:01	Élève ext	Maîtresse, maîtresse.. Théo il
232	19:03	Ens	Tu arrêtes de jouer avec ça s'il te plaît (<i>s'adresse à un élève de l'atelier</i>).. Alors on va prendre le bleu qu'il y a en haut
233	19:08	Élève ext	Maîtresse, Théo il colorie toutes les lettres
234	19:11	Ens	Dis lui de ne pas colorier toutes les lettres où je vais de voir déchirer son travail et lui faire recommencer ... Alors on va défaire vos, on défaire vos tours, on va les ranger, on va juste garder celles de Liana pour terminer pour regarder si, si euh on a le nombre de tours.
235	19:30	Élève ext	Maîtresse
236	19:32	Ens	Théo, je vais déchirer ton travail (<i>inaudible</i>) tu fais ça proprement ou je te descends dans le jaune directement. Allez le B!
237	19:36 à 19:50		(<i>brouhaha</i>)
238	19:50	Ens	Allez on défait les tours, on les met (<i>inaudible</i>)
239	19:54	Ethan	J'ai appris à faire un avion
240	19:55	Ens	Ethan tu ranges s'il te plaît
241	20:01	Hugo	Ma tour! C'est moi qui la détruis!
242	20:10	Ens	Alors... (<i>s'adresse à des élèves externes à l'atelier</i>)
243	20:15	Hugo	On les détruit ces tours?
244	20:17	Ens	On ne détruit pas
245	20:20	Ethan	Pourquoi y'a que elle qui les garde?
246	20:22	Ens	Parce que on va, on va avec celles de Liana on va regarder, alors j'aurais pu prendre n'importe, j'aurais pu prendre celles de Johanna, celles d'Ethan, celles de Luca. J'ai pris celles de Liana. Lucas tu restes là?... Alors, Liana elle a dit qu'elle avait fait une méthode où elle regardait celles qui étaient en haut, y avait les bleus là et après elle inversait juste les couleurs qui étaient là... donc là les bleus elles sont faites. Quelles autres tours je pourrais faire encore?
247	20:50	Johanna	(<i>inaudible</i>) en haut et le blanc en bas
248	20:53	Ens	Et le blanc en haut? Donc on va mettre un blanc et un noir en haut et après qu'est-ce que je vais mettre dessous? Pour en faire une différente encore?

249	21:00	Léna	On peut mettre du bleu et du blanc
250	21:03	Ens	Du bleu et du blanc. Tiens tu l'as fait Léna. Et celle là comment je vais la faire Hugo? Celle là en différente, la même avec celle là en haut, comment je vais faire celle qui est différente?
251	21:14	Luca	Bleu
252	21:15	Ens	Noir, bleu, ça va être pareil non?
253	21:21	Hugo	Bleu, blanc blanc
254	21:23	Ens	<i>(s'adresse à un élève externe)</i> Et bien c'est mieux, non mais moi je veux les B là regarde, les B...
255	21:28	Ethan	Blanc, blanc, blanc
256	21:29	Ens	Non, là pour faire celle qui est différente par rapport à celle là
257	21:33	Liana	Du bleu, du blanc
258	21:34	Hugo	Je le dis, je le dis
259	21:35	Ens	Alors dis moi
260	21:37	Hugo	Bleu, bleu ici et noir ici
261	21:40	Ens	Oui, alors tiens tu la fais <i>(donne les cubes)</i>
262	21:46	Liana	Moi je peux faire au lieu de mettre le blanc en haut, je mets le blanc, et je mets le bleu et le noir
263	21:54	Ens	Super, et là regardez, est-ce que vous pensez qu'après ça on peut faire encore d'autres tours différentes avec trois couleurs?
264	22:02	Lucas	Oui
265	22:03	Ens	Tu penses?
266	22:04	Lucas	Oui en fait on met le bleu ici et le noir ici
267	22:08	Ens	Le bleu ici
268	22:10	Lucas	Non, le bleu ici et..
269	22:14	Johanna	Le blanc ici
270	22:16	Ens	<i>(fabrique la tour en même temps)</i> le noir ici, et le blanc ici. Elle est déjà faite.
271	22:20	Lucas	Oh
272	22:22	Ens	Est-ce qu'on peut encore en faire d'autres?
273	22:23	Léna	On peut faire, on peut mettre le bleu là et le blanc là et le noir là
274	22:34	Ens	<i>(fabrique en même temps que Léna dit)</i> et le noir là, elle est là!... On les a toutes faites en fait, non ou on peut encore en faire d'autres?
275	22:41	Ethan	On peut encore en faire d'autres!
276	22:43	Léna	On en a fait six là
277	22:45	Ens	Comment? On en a fait six, je crois qu'on a fait toutes les tours possibles avec les six couleurs.. Vous avez bien cherché
278	22:53	Lucas et Hugo	Ouais!
279	22:54	Ens	Bravo! Vous me rangez les tours, on les défait

ANNEXE 5

PES 2 : Fiche de préparation de la séance analysée

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : "écriture tatonnée" BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle		Séance 2 5 – 6 /04/2018 Période 4
<u>Niveau</u> : GS	<u>Dispositif</u> : atelier dirigé PE : 5 ou 6 élèves	<u>Durée</u> : 20 min
<u>Matériel</u> : cartes sons monosyllabiques (lit, riz, pas, rat, pot) utilisées en séances de phonologie ; ardoises, velledas, chiffons + cartes syllabes (3 écritures) <u>Aide</u> : affichages des lettres travaillées (L,A,P,I,O,R) + alphabets individuels		
<u>Objectif</u> : essayer d'écrire un mot		
<u>Pré-requis</u> : <ul style="list-style-type: none">- Connaître le nom des lettres- Savoir écrire les lettres- Avoir construit une première représentation de la relation oral / écrit- Distinguer des sons simples et les localiser dans la chaîne orale- Segmenter des mots en syllabes		
<u>Compétence</u> : <ul style="list-style-type: none">- être capable de mettre en relation des sons et des lettres (aborder le principe alphabétique)		

<p><u>Déroulement</u> :</p> <p>1 min</p> <p>1-2 min</p> <p>15 min</p> <p>2-3 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Phase 1</u> : Mise en route Les enfants sont assis autour de la table à côté du tbi → « <i>Vous vous souvenez de l'atelier d'écriture de syllabes que l'on a fait la dernière fois ?</i> » Je laisse les élèves s'exprimer. → « <i>Aujourd'hui, vous allez essayer d'écrire des mots.</i> » • <u>Phase 2</u> : Lire des syllabes (réinvestissement) → " <i>Avant d'écrire, je vous demande d'essayer ensemble de ranger les syllabes sous la bonne carte son.</i> " + Lecture collective des syllabes rangées. • <u>Phase 3</u> : Situation problème : écrire des mots → " <i>Je vais dire un mot, vous allez essayer de l'écrire tout seul et ensuite on en parlera tous ensemble.</i> " <u>Dans l'ordre</u> : - PAPA - PAPI - LOTO - MOTO A chaque fois que les enfants ont écrit un mot : temps de verbalisation collective sur les procédures, comparaisons des productions. Je laisse les élèves échanger entre eux, se montrer leurs productions. Ensuite, je montre l'écriture du mot en l'écrivant devant eux. /!\ Reprendre le matériel d'écriture. • <u>Phase 4</u> : Clôture J'interroge les enfants sur ce qu'ils ont fait et appris pendant la séance.
<p><u>Remarque</u> :</p>	<p>Écriture en lettres capitales et écriture en cursive acceptées. Pas de précision : écris comme tu sais. Pour les plus à l'aise : proposer d'essayer en cursive (différenciation) ou mots de trois syllabes : LAVABO, DOMINO.</p>
<p><u>Bilan</u> :</p>	

ANNEXE 6

PES 2 : Entretien réalisé AVANT la séance dirigée

Bonjour...

Bonjour !

Alors euh, on se retrouve aujourd'hui afin que je te questionne sur le déroulement possible ou... souhaité de ta séance d'écriture tâtonnée... en date du jeudi 05 avril 2018.

Oui.

Concernant cette séance, est-ce que tu te sens à l'aise avec le contenu que tu enseignes ?

Oui je me sens à l'aise, étant donné que c'est ma séance numéro deux en écriture essayée enfin euh tâtonnée, c'est la même chose, on peut dire les deux manières... mais avant ça j'ai beaucoup travaillé en phonologie et en écriture de syllabes, je fais des ateliers dirigés en phonologie depuis le mois de septembre donc euh je suis plutôt confiante parce que j'ai vu les enfants progresser... au fur et à mesure.

D'accord... euh... si tu en as eu, quelles étaient les difficultés ou bien les... problématiques que tu as rencontrées pendant la création de cette séance ?

Je voulais les mettre en réussite euh, j'avais envie qu'ils comprennent à quoi ça sert d'entendre les sons en fait... tu vois, isoler un son c'est dur mais on les avait travaillés et je voulais qu'ils essayent avec des mots de deux syllabes vu que ça, ça avait bien marché la dernière fois avec les syllabes...

Et du coup c'est quoi qui était difficile en fait... pour toi ?

Ben, le choix des mots. Je, je voulais forcément des mots qui n'ont pas de lettre muette où où tous les sons s'entendent et se... s'écrivent se transcrivent simplement. En fait, tu verras dans ma fiche de prep mais j'ai fait deux... paires. Par exemple papa et papi, t'as que la dernière lettre, le dernier son qui change donc tu peux l'isoler et tu vois qu'en changeant juste une lettre tu changes de mot... Après, bon, je me demandais le temps que ça prendrait pour la phase d'écriture car c'est la plus longue... comme je fais tourner cet atelier avec les cinq groupes de ma classe et que les cinq groupes sont hétérogènes, je, je ne savais pas combien de temps la phase d'écriture allait me prendre... je savais pas s'ils auraient le temps. Surtout pour ceux qui vont plus vite ou plus lentement tu vois, j'avais peur de la... comment on appelle ça... gestion (rires) de... hum... de l'atelier par rapport à la différenciation. Mais justement j'ai prévu des mots de trois syllabes pour ceux qui carburent (rires), je les connais.

(rires) Et du coup, à ton avis... par rapport au déroulement, quelles pourraient être les difficultés que tu pourrais euh rencontrer pendant ta séance ?

Justement c'est pour accompagner la différenciation, car ça va vite pendant du dirigé dans ce genre de séance, faut être partout. Les, les plus autonomes, ceux qui carburent (rires) euh ils peuvent faire une tâche de plus, une tâche suppl... pour complexifier, pour aller un peu plus loin. Ils

y arrivent tout seul, ils sont... contents. Pour ceux qui sont un peu perdus c'est plus compliqué car il faut que je sois là, près de celui qui y arrive pas ou qui se concentre pas... qu'on répète le mot, les sons... tout va vite. Faut pas oublier les discrets aussi, qui écrivent et qui effacent mais qui avaient juste et qui pensent que c'est faux... Je l'ai vu la dernière fois pour les syllabes. Après voilà, là je crains les grands parleurs qui vont, qui vont vouloir dire de suite les réponses, qui vont... pas laisser les autres chercher un peu tout seul. Après, après je dirais par rapport aux élèves qui sont en auto dans la classe, qui viennent... me montrer leur travail.

D'accord... et euh.. si ces difficultés apparaissent, comment tu penses pouvoir les surmonter ?

Alors hum... comme je t'ai dit j'ai prévu dans ma fiche de prép de proposer des mots de trois syllabes par exemple lavabo... ou domino pour les euh... élèves les plus rapides. J'ai aussi prévu de les laisser se déplacer pour voir les affichages de la classe... s'ils oublient l'écriture d'une lettre... par exemple. Je leur distribue aussi chacun un petit alphabet... individuel. Et d'ailleurs moi aussi je me déplace pendant l'atelier en général je suis très peu assise. Hum... Pour ceux qui parlent beaucoup bon... je les laisserai discuter entre eux tant que ça reste dans le sujet... j'essayerai de leur rappeler d'abord de... euh... réfléchir un peu tout seul, que euh s'aider c'est très bien mais faut laisser le temps aux autres. Après c'était quoi déjà ? qu'est-ce que j'ai dit ?

Et euh... tu parlais des autres qui viennent dans ton atelier...

Ah oui, ben comme d'habitude je leur dis que je passe voir après, on rappelle la consigne après je sais que, que je peux compter sur mon atsem. Elle prend aussi un groupe mais je sais qu'elle passe voir les autres...aussi.

D'accord... Merci à toi!

ANNEXE 7

PES 2 : Entretien réalisé APRÈS la séance dirigée

Bonjour!

Bonjour!

Nous nous retrouvons aujourd'hui afin que je te questionne sur comment s'est déroulée ta séance de... d'écriture de mots en date du 5 avril 2018

Alors, concernant cette séance... finalement est-ce que tu t'es sentie à l'aise avec le contenu que tu as enseigné ?

Je me suis sentie bien avec le contenu, parce que je me suis rendue compte que ma séance arrivait au bon moment. Clairement, j'étais au... clair avec les prérequis qui sont nécessaires à la séance. Je me fais des grilles d'observation quand je... je les prends en dirigé bon... c'est vite fait sur un papier hein, c'est c'est à la main... mais c'est pour moi et euh je m'en sers pour adapter car sinon ben sinon avec les cinq groupes je m'en souviens plus à la fin de la journée... Ma grille c'est pour m'adapter par rapport à comment je vois la progression en fait... je t'avais dit les mots comme papa et papi tu sais, j'ai fait pareil avec loto et moto. Y a qu'une lettre, qu'un son qui change... des mots qui se ressemblent. C'était bien car j'ai fait passer trois groupes avec moi aujourd'hui et tous se sont mis dans la tâche de suite, ils se servaient de ce qu'on avait fait la fois d'avant. Y avait un lien entre la fois d'avant et ils l'ont... compris.

D'accord... si...si il y en a eu, quelles étaient les différences qu'il y a eu entre ce que tu avais prévu lors de la préparation et son déroulement en classe ? Et euh... pourquoi sont-elles arrivées ? Volontair...

Ben... ah désolée !

Non mais je te pose trop de questions d'un coup c'est moi. (rires)

(rires) Alors... Il n'y avait pas un... grand écart car j'ai pu mener ma séance en entier. Au final, bon j'avais prévu de passer réécrire les mots devant eux mais je l'ai pas fait je sais pas pourquoi en fait je m'appuyais sur leurs... productions et j'ai pas pensé je crois à forcément réécrire le mot. Comme il y avait au moins un enfant à chaque fois qui avait écrit le mot... correctement, je me suis basée sur lui pour valider l'écriture normée du mot. Ils se montraient les ardoises donc on montrait ensemble les ardoises avec la bonne écriture. Je sais pas si je l'ai fait à chaque fois mais je demande de dire les noms des lettres et ou alors ça dépend, les sons pour euh vérifier le mot. Comme ça je, je vois s'ils confondent nom de la lettre et son de la lettre.

Ok... et quelles sont les difficultés ou les problématiques que tu as... rencontrées lors du déroulement de ta séance ?

Alors... je dirais en numéro un que c'est de porter une attention à chaque enfant de manière... équitable, je sais pas si je peux dire ça comme ça, enfin de manière... que ce soit pareil pour tous. Enfin, quand tu es dedans tu te dis que tu le fais mais c'est dur. Et surtout le fait de commenter l'écriture, que je commente la production de chaque enfant pour chaque mot sans perdre le rythme de ma séance...ça c'est pas évident parce que forcément ceux qui ont faux entre guillemets effacent direct quand ils s'en rendent compte et c'est dommage car je veux voir justement je veux voir les erreurs. Bon je crois que je regardais d'abord les ardoises avec des oublis de lettre ou quoi avant de regarder les bonnes entre guillemets mais pas toujours. Je leur disais pas qu'ils avaient faux, je demandais aux autres s'ils avaient écrits de la même façon et... pourquoi. Après voilà, un des enfants était très très très motivé dans le premier groupe quand j'ai enregistré car j'enregistrais justement et avait beaucoup d'énergie ! C'était à canaliser sans le, comment on dit déjà... brimer car il était investi, c'était à propos. Hum après je dirais que même si j'ai l'habitude de travailler avec un fond sonore ben le bruit me forçait à focaliser d'autant plus mon attention sur certains enfants...des enfants... petits parleurs. En fait, l'atsem était en séance de langage juste à côté autour d'un jeu « La chambre de Léa » et les trois autres groupes sur des tâches en autonomie un peu partout dans la classe. Bon voilà, moi je suis en village, la classe est petite et c'est pas vraiment une classe comme on en voit... avec des coins qui sont définis... moi c'est des tables un peu partout y'a pas de coin, de coin spécial. Du coup y a du mouvement pour aller chercher des... du... matériel, c'est comme ça.

Je vois... euh concernant ces difficultés, comment les as-tu surmontées ? Est-ce que tu les avais anticipées ? Est-ce que tu les as surmontées comme tu l'avais pensé ?

.... Hum... J'ai essayé au mieux de valoriser les réussites et de partager mon attention. Faut que je me réécoute pour voir. Dans le premier groupe que j'ai enregistré tu verras j'ai un en particulier qui est à fond dès le début, qui me monopolise. Il est pertinent mais il peut facilement se vexer beaucoup d'un coup donc avec lui à force j'ai compris comment faire... J'ai volontairement pas remarqué toutes ses... interventions, je m'occupe d'un autre et il comprend tout seul qu'il prend trop de place entre guillemets. Moi je fonctionne aussi beaucoup par le corps, le regard et moi.. gestuelle...une main sur l'épaule ou la main pour calmer par exemple. Ça prend deux secondes et c'est parfois plus efficace que tout un discours pour expliquer le pourquoi du comment...c'est à, c'est à doser, ça dépend pour quoi. Sinon ben je dirais que j'ai focalisé à 200% mon attention sur mon atelier et sur ce coup là je n'ai pas eu d'élèves en autonomie qui sont venus me déranger, juste à la fin une élève m'a apporté son travail mais c'est tout.

ANNEXE 8

PES 2 : Verbatim de la séance analysée

Ens	L'enseignante parle
Élèves	Plusieurs élèves du groupe de l'atelier parlent en même temps
...	Pause dans le discours
<i>(Italique)</i>	Action faite/émotion du locuteur
/a/	La prononciation d'un ou plusieurs sons
Élève Ext	Élève extérieur au groupe de l'atelier dirigé

C'est le premier groupe de cinq élèves qui passe pour cette séance.
Ils s'installent autour de la table. Le matériel nécessaire à la séance y est présent.
Je leur présente rapidement le dictaphone servant à enregistrer la séance. Je précise que j'appuie pour démarrer l'enregistrement et la séance commence.

TDP	Temps	Locuteur	Paroles
1	00:00	Elèves	<i>(mouvements des élèves avec propos inaudible)</i>
2	00:02	Ens	Allez bonjour les enfants
3	00:03	Elèves	Bonjour
4	00:05	Ens	Est-ce-que vous vous souvenez de l'atelier d'écriture de syllabes que l'on a fait la dernière fois ?
5	00:10	Samuel	Oui
6	00:11	Ens	Samuel
7	00:12	Samuel	On a fait des syllabes, on a... on a refait des syllabes, euh, avec les ardoises et les feutres Velléda
8	00:23	Ens	Très bien, est-ce-que quelqu'un d'autre veut ajouter quelque chose ? ... Samuel encore ?
9	00:31	Samuel	Aussi euh... ah ben je m'en souviens plus <i>(frustré)</i>
10	00:36	Ens	Quelqu'un peut l'aider sur ce qu'on a fait la dernière fois ?
11	00:41	Samuel	Ah j'me souviens, on a, on a refait avec les feutres Velléda, on a refait euh la lettre enfin la syllabe RI et et des autres syllabes
12	00:56	Ens	Oui c'est tout à fait ça, très bien. Alors aujourd'hui vous allez essayer d'écrire des mots
13	1:05	Samuel	En attaché ?
14	1:06	Ens	Non, en lettres capitales ça suffira, d'accord ?
15	1:10	Elèves	D'accord
16	1:11	Ens	Avant d'écrire je vous demande d'essayer ensemble de ranger les syllabes sous la bonne carte son, par rapport aux syllabes que nous avons écrites la dernière fois. Donc il y avait... <i>(montre une carte-son)</i>

17	1 :26	Mathis	/po/
18	1 :28	Lise Ens	/po/ La syllabe /po/, ensuite ? (<i>montre une autre carte son</i>)
19	1 :29	Elèves	/ri/
20	1 :30	Ens Catalina	/ri/ Euh...
21	1 :32	Elèves	/pa/ (<i>répondent pendant que l'enseignante montre la carte sans parler</i>)
22	1 :35	Elèves	/ra/
23	1 :39	Ens	Et ... (<i>cherche dans ses cartes</i>)
24	1 :40	Mathis Ens	/po/ Il y avait, il y en avait encore une...
25	1 :42	Samuel Catalina	(<i>regardent l'enseignante qui cherche dans ses cartes</i>) /de/
26	1 :44	Elèves	/li/
27	1 :45	Ens	/li/ c'est ça.
28	1 :46	Samuel	Et /de/
29	1 :48	Ens	Non y'avait pas
30	1 :49	Samuel	Ah.
31	1 :51	Ens	(<i>mélange les cartes-syllabes dans ses mains</i>) Allez je vous donne les cartes de syllabes, vous essayez de les ranger. Allez-y ... (<i>pose les cartes de l'autre côté de la table</i>) vous pouvez vous lever
32	2 :01	Elèves	(<i>les élèves se lèvent et manipulent les cartes pendant que l'enseignante passe rapidement voir les groupes en autonomie pour voir s'ils se sont mis au travail</i>)
33	2 :03	Catalina	(<i>inaudible dû au mouvement</i>) a fait ça d'accord ?
34	2 :05	Samuel Mathis	/p/ /p/ /p/ /li/
35	2 :06	Lise	/po/ /po/ /po/
36	2 :08	Catalina Lise	I euh ? /p/ /p/ /p/
37	2 :10	Mathis	/li/
38	2 :11	Catalina	Beh oui euh non
39	2 :12	Lise Samuel	Hey /pa/
40	2 :14	Lise	R et I
41	2 :16	Catalina	Hey
42	2 :17	Samuel	/r/ /r/ /r/ /ra/
43	2 :18	Mathis	Y a /li/

44	2 :20	Loanne	/pa/ /ra/ /pa/ /ra/ /pa/ /ra
45	2 :25	Elèves	/po/
46	2 :26	Samuel	/pa/ /pa/
47	2 :27	Elèves	(inaudible)
48	2 :29	Samuel	/li/
49	2 :30	Lise	P et O ... P et O
50	2.34	Mathis	/ra/
51	2 :37	Elèves	/ri/
52	2 :38	Catalina	Hé, où on le met ça ?
53	2 :39	Elèves	... (mouvement)
54	2 :41	Mathis	Je sais pas
55	2 :43	Elèves	/ra/ ... /pa/
56	2 :45	Samuel	Mais non c'est facile ! Mets /ra/...
57	2 :47	Elèves	(mouvement, propos inaudible)
58	2 :53	Catalina	T'as même pas... (inaudible) hé c'était ma place
59	2 :54	Ens	Alors
60	2 :55	Elèves	(mouvement, propos inaudible)
61	2 :59	Ens	(l'enseignante revient) Alors finalement, est-ce que vous avez classé ces syllabes sous la bonne carte son ?
62	3 :01	Elèves	Oui
63	3 :02	Ens	Allez, on va les lire ensemble. (l'enseignante montre du doigt la colonne avec la carte son et les cartes syllabes dans les trois écritures à chaque fois)
64	3 :04	Catalina	/li/
65	3 :05	Loanne	/po/
66	3 :09	Elèves	/po/
67	3 :10	Ens	/po/
68	3 :12	Elèves	/ri/
69	3 :14	Elèves	/pa/
70	3 :16	Elèves	/ra/
71	3 :17	Elèves	/li/
72	3 :18	Ens	Très bien
73	3 :19	Samuel	/pa/ /ra/ /ra/ /li/ /po/
74	3 :23	Ens	Comment vous avez fait pour les classer ?
75	3 :25	Samuel	Parce qu'on a, on a, on a, on a ...

76	3 :29	Mathis	Parce qu'on les a classées
77	3 :31	Samuel	Enfin on a fait comme la dernière fois, on a... on a fait, 'fin, on s'est souvenu de ce qu'on a fait la dernière fois, donc on a refait ce qu'on avait fait la dernière fois quand tu nous avais dit de recomposer les... les mêmes, euh, syllabes ensemble
78	3 :49	Ens	Tout à fait, donc ça t'a aidé ce que l'on a fait la dernière fois
79	3 :54	Samuel	Oui
80	3 :55	Ens	Super. Alors maintenant les enfants, que nous avons classé les syllabes de la dernière fois, je vais vous demander... d'écrire, d'essayer d'écrire un mot, vous essayez de l'écrire tout seul et ensuite on en parlera ensemble, vous avez des alphabets à disposition si vous avez besoin d'être pour retrouv..., d'aide pour retrouver les lettres. Allez je vous donne une ardoise chacun et un feutre Velleda... (<i>distribue les ardoises</i>)
81	4 :27	Samuel	Il va bientôt s'éteindre (<i>regarde le dictaphone</i>)
82	4 :35	Ens	Voilà (<i>distribue les alphabets</i>) Allez vas-y
83	4 :36	Mathis	Samuel !
84	4 :37	Ens	Tiens, tiens ton alphabet
85	4 :38	Samuel	Merci
86	4 :39	Elèves	(<i>bruits d'ardoises, les élèves fouillent dans la boîte des feutres Velleda sur la table pour choisir une couleur, grognement de Lise</i>)
87	4 :44	Samuel	Est-ce que ça se verra avec le jaune ?
88	4 :46	Ens	Pas trop, prends une couleur plus foncée
89	4 :48	Catalina	(<i>propos inaudible</i>)
90	4 :53	Mathis	(Merci (<i>chuchote</i>))
91	4 :56	Samuel	Hé Mathis (<i>chuchote</i>)
92	4 :58	Elèves	Alors... (<i>terminent de se préparer à l'écriture</i>)
93	5 :00	Ens	Allez, est-ce que vous êtes prêts ?
94	5 :02	Elèves	Oui
95	5 :04	Ens	Le premier mot que vous allez essayer d'écrire c'est le mot papa
96	5 :10	Loanne	Papa (<i>chuchote</i>)
97	5 :12	Catalina	P
98	5 :13	Mathis	A
99	5 :13 – 5 :34	Elèves	(<i>inaudible : les élèves cherchent comment écrire papa en prononçant le nom des lettres à voix haute, en chuchotant</i>)
100	5 :35	Ens	Quand vous avez terminé d'écrire le mot vous pouvez montrer l'ardoise aux copains, on la tient devant soi, voilà
101	5 :43	Mathis	C'était ça Catalina (<i>voyant que Catalina efface</i>)
102	5 :44	Ens	Allez on va essayer de regarder ce que vous avez écrit

103	5 :45	Elèves	<i>(propos inaudible)</i> lapin
104	5 :49	Samuel	Elle a même pas écrit un mot, elle a même, il faut même pas attacher le I avec le point (<i>concerné</i>)
105	5 :57	Ens	Ah, toi tu me parles de la lettre I
106	5 :58	Catalina	C'est un P
107	5 :59	Samuel	Oui
108	6 :00	Ens	Toi tu as, toi tu as voulu écrire un P mais pourtant tu as fait un I (<i>s'adresse à Catalina</i>)
109	6 :06	Samuel	En fait, aussi il fallait pas accrocher le point à la barre
110	6 :10	Ens	Oui effectivement, le point est diff', le point est en hauteur par rapport à la barre du I oui. Mathis, est-ce-que tu peux nous dire comment tu as fait pour écrire le mot papa ?
111	6 :23	Mathis	Parce que j'ai entendu les sons
112	6 :25	Ens	Alors quels sont as-tu entendu ?
113	6 :27	Mathis	Le P, le... P A P A
114	6 :30	Ens	Alors là tu me dis le nom des lettres ...
115	6 :33	Mathis	Le P, le...
116	6 :34	Ens	Est-ce que tu peux me dire le son de la lettre P ?
117	6 :36	Mathis	/p/ /p/ /p/ /p/ (<i>le prononce très bien</i>)
118	6 :39	Ens	Très bien et le son de la lettre A ?
119	6 :41	Mathis	/a/ (<i>en la faisant chanter</i>)
120	6 :43	Ens	Très bien
121	6 :45	Samuel	On l'a reconnu vu qu'on a déjà appris... (<i>à propos du mot papa</i>)
122	6 :46	Catalina	On peut effacer ?
123	6 :47	Samuel	Vu qu'on a déjà appris ces... on l'a reconnu vu qu'on a déjà appris ces syllabes, c'est pour ça qu'on les a déjà reconnues, on a f, on a appris la lettre P et la lettre A
124	7 :01	Ens	Et effectivement la syllabe se répète Samuel tu as raison, la première syllabe c'est la syllabe PA et elle y est deux fois dans papa vous avez vu ? (<i>montre le mot papa écrit par Samuel qui tient son ardoise face aux camarades</i>)
125	7 :09	Loanne	Oui
126	7 :10	Ens	PA PA (<i>pointe chaque syllabe devant les élèves</i>)
127	7 :12	Samuel	Et aussi on a déjà appris les lettres P et A
128	7 :16	Ens	Oui tout à fait, vous pouvez effacer on va passer à un autre mot
129	7 :20	Lise	Oui parce que ma maman elle m'a appris à écrire papa (<i>s'adresse à l'enseignante</i>)
130	7 :24	Elèves	Moi aussi

131	7 :25	Mathis	Moi je le savais tout d' suit'
132	7 :26	Samuel	Moi le savais tout seul
133	7 :28	Loanne	Moi je l'ai appris sur sur mon bureau
134	7 :29	Lise	Il marche pas (<i>change de feutre</i>)
135	7 :30	Ens	Allez on essaye avec...
136	7 :32	Samuel	Maman !
137	7 :33	Ens	Un autre
138	7 :34	Elèves	(mouvement, effacent les ardoises)
139	7 :35	Ens	Alors on va essayer d'écrire papi
140	7 :36	Catalina	Attends j'ai (<i>propos inaudible</i>)
141	7 :37	Loanne	Papi
142	7 :38	Lise	/pa/
143	7 :39	Samuel	Ah mais c'est facile moi j'ai un arrière arrière grand-père qui s'appelle papi
144	7 :42	Loanne	A
145	7 :43	Samuel	Ah ça me rappelle une histoire, papi, grand papa ...
146	7 :48	Mathis	/pa/
147	4 :51	Mathis	/pi/ /pi/ /pi/ /pi/ /pi/ ... /pa/ (<i>chuchote</i>) /i/ /i/
148	8 :00	Lise	Papi
149	8 :01	Elèves	Papi
150	8 :02	Mathis	P A P I, papi, c'est bon
151	8 :04	Elèves	Papi
152	8 :09	Ens	Alors, est ce que c'est bon ?
153	8 :11	Samuel	/pa/ /pi/ (<i>chuchote</i>)
154	8 :14	Ens	Qu'est-ce que tu entends dans papi ?
155	8 :17	Mathis	P A P I
156	8 :20	Loanne	/pa/ /pi/ (<i>chuchote</i>)
157	8 :22	Mathis	Papi
158	8 :24	Ens	Allez donne-nous ta stratégie Mathis
159	8 :27	Mathis	Parce qu' (<i>prend son inspiration</i>) P, c'est parce que j'entends le P le A et le I, papi /i/
160	8 :35	Ens	Oui tout à fait
161	8 :37	Samuel	Non on n'entend pas la la la la la... fin' on n'entend pas le son dans la lettre A dans papi
162	8 :45	Ens	Tu me, tu es en train de dire qu'il n'y a pas le son /a/ dans paaapi ?

163	8 :49	Samuel	Beh oui on n'entend pas...
164	8 :51	Mathis	<i>(coupe la parole à Samuel)</i> PAAA, PAAA !
165	8 :54	Ens	Si on l'entend au... ?
166	8 :55	Mathis	PAAA !
167	8 :56	Ens	On l'entend au début du mot
168	8 :57	Samuel	Bah j'me suis pas ... Bah moi je me suis pas ... concentré <i>(baisse le ton de sa voix, déçu pendant que Mathis continue de dire « PAAA » accompagné de Loanne qui répète la syllabe pour faire chanter le a)</i>
169	9 :05	Ens	Alors Loanne est-ce que tu peux me donner les sons... des lettres du mot papi ?
170	9 :11	Loanne	P
171	9 :12	Ens	Le son de la lettre
172	9 :13	Loanne	Euh... P, P
173	9 :17	Ens	La lettre P fait le son... ?
174	9 :19	Samuel	/p/ <i>(chuchote)</i>
175	9 :20	Loanne	P, /p/, /p/, /p/
176	9 :22	Ens	Oui, et la lettre A fait le son ...
177	9 :24	Loanne	/a/ <i>(fait chanter la lettre)</i>
178	9 :25	Ens	Ensuite <i>(montre les lettres sur l'ardoise de Loanne)</i>
179	9 :26	Loanne	/i/ <i>(fait chanter la lettre)</i>
180	9 :27	Ens	Avant le /i/ tu as le son...
181	9 :28	Catalina	Péééé
182	9 :30	Loanne	P, /p/, /p/, /p/
183	9 :33	Ens	Oui voilà c'est ça, la lettre P fait le son /p/, et enfin...
184	9 :37	Loanne	/i/ <i>(fait chanter la lettre)</i>
185	9 :39	Ens	Tout à fait. Est-ce que vous avez tous écrit papi de la même façon ? <i>(regarde toutes les ardoises)</i>
186	9 :45	Elèves	Oui !
187	9 :47	Ens	Oui, allez
188	9 :49	Elèves	<i>(propos inaudible)</i>
189	9 :54	Ens	Ensuite... vous pouvez effacer
190	9 :55	Loanne/ Catalina	<i>(propos inaudible, mouvement d'ardoises sur la table)</i>
191	9 :59	Ens	Allez, ouvrez grand vos oreilles... maintenant vous allez essayer d'écrire... le mot... loto
192	10 :09	Elèves	Loto ?

193	10 :10	Samuel	/l/, /l/, /l/
194	10 :11	Ens	Loto
195	10 :12	Samuel	/l/, /l/, /l/
196	10 :15	Lise/ Loanne	L
197	10 :17	Mathis	L, O , /lo/, /lo/ /t/, L, O, /lo/ /t/, TOOO... /t/. C'est bon !
198	10 :20	Lise	/l/
199	10 :24	Elèves	<i>(brouhaha, élèves en train de prononcer les sons en même temps)</i>
200	10 :34	Ens	Tu peux essayer de l'écrire en attaché dessous Mathis
201	10 :35	Mathis	D'accord
202	10 :36	Samuel	Moi, moi j'veux essayer d'l'écrire déjà en attaché
203	10 :39	Ens	Non toi déjà en lettres capitales
204	10 :41	Loanne	Moi c'est bon maitresse
205	10 :44	Samuel	LOOO
206	10 :46	Loanne	Attends, /lo/ et y a <i>(s'adresse à Samuel)</i>
207	10 :47	Ens	Loto
208	10 :49	Catalina	C'est normal qu'on le sait parce que... on le voit
209	10 :52	Samuel	/lo/ /t/, LOTO, comment on écrit le T en attaché, on m'l'a jamais appris
210	10 :58	Ens	Mais c'est pour ça que je t'ai dit de l'écrire en lettres capitales euh, Samuel. En lettres capitales tu sais le faire. Fais le d'abord en lettres capitales.
211	11 :06	Samuel	Ah je sais, j'ai un modèle là-bas <i>(montre l'armoire où sont affichées le tracé des lettres en cursive)</i>
212	11 :09	Ens	Et tu as ton alphabet aussi <i>(pointe le petit alphabet individuel comportant les trois écritures distribué en début de séance)</i>
213	11 :10	Lise	Téééé <i>(grognement de Lise)</i>
214	11 :11	Samuel	Non mais j'ai un modèle là-bas, j'arrive à tout voir. Ah c'est mon effaceur
215	11 :21	Ens	Loto
216	11 :23	Mathis	En attaché <i>(montre son ardoise à l'enseignante)</i>
217	11 :26	Samuel	Allez Samuel essaie, essaie d'abord de l'écrire en lettres capitales, s'il te plait <i>(voit qu'il n'arrive pas à encoder car focalisé sur l'écriture en attaché)</i>
218	11 :32	Mathis	C'est bon ?
219	11 :34	Ens	La celui-là (?) tu m'as fait deux syllabes différentes.
220	11 :36	Samuel	Ah
221	11 :38	Catalina	Voilà
222	11 :40	Ens	Mathis c'est bon. Mathis pendant que les autres terminent essaye d'écrire lavabo

223	11 :46	Loanne	J'ai fini maitresse
224	11 :49	Ens	Alors, dis-moi les sons du mot loto, la lettre L fait le son ...
225	11 :54	Loanne	L
226	11 :56	Ens	Non c'est pas ça, les autres, vous pouvez l'aider la lettre L fait le son ...
227	12 :04	Elèves	/l/
228	12 :06	Loanne	/l/
229	12 :08	Ens	Et la lettre O fait le son ...
230	12 :09	Loanne	/o/ (<i>fait chanter la lettre</i>)
231	12 :10	Ens	Ensuite ?
232	12 :11	Mathis	C'est bon !
233	12 :12	Loanne	Pééé
234	12 :13	Ens	C'est pas un P, c'est un ...
235	12 :14	Mathis	J'ai su écrire lavabo ! (<i>s'exclame, content</i>)
236	12 :16	Ens	Est-ce que tu peux l'aider Mathis, dans loto quel est le troisième son ? (<i>se rapproche de Mathis pour prendre son ardoise en photo</i>)
237	12 :21	Mathis	Le o
238	12 :23	Ens	Le troisième
239	12 :24	Samuel Mathis	Euh le T /lo/ /t/, /t/ /t/ (<i>insiste sur le son /t/</i>)
240	12 :26	Ens	oui, /t/ /t/, c'est la lettre T qui fait le son /t/
241	12 :32	Lise	Comme Thomas !
242	12 :33	Ens	et enfin le son ...
243	12 :35	Elèves	/o/ (<i>font chanter la lettre</i>)
244	12 :36	Samuel	O comme /to/ ton frère Thomas, bravo (<i>s'adresse à Lise</i>)
245	12 :38	Ens	Très bien Catalina tu as réussi ? (<i>l'enseignante se déplace auprès de Catalina</i>) Pourquoi tu essaies d'écrire comme Mathis ? Moi je t'ai dit d'écrire loto, essaye d'écrire loto. Mathis je lui ai donné autre chose à faire parce qu'il avait réussi tout seul... Samuel tu as réussi ? Lise aussi ?
246	12 :54	Mathis	Un mot difficile, lavabo
247	12 :56	Ens	Vous êtes d'accord sur ce que vous avez écrit ? (<i>pointe une dernière fois toutes les ardoises</i>)
248	12 :57	Lise	Oui
249	12 :59	Ens	Quelles sont les lettres alors du mot loto ?
250	13 :01	Samuel	L O T O
251	13 :04	Ens	C'est ça, tout à fait.
252	13 :05	Samuel	Loto /o/

253	13 :06	Ens	<i>(se rapproche de Catalina pour voir son ardoise)</i> Toi Catalina tu n'as entendu que les voyelles, hein ? Oui tu as entendu /o/ surtout.
254	13 :10	Samuel	Aussi on peut s'aider avec euh... <i>(inaudible)</i>
255	13 :15	Ens	Allez, vous pouvez effacer
256	13 :16	Loanne	Ouais !
257	13 :18	Samuel	Il nous reste quelle heure ?
258	13 :19	Elèves	<i>(Mouvement des ardoises)</i>
259	13 :26	Ens	Maintenant ouvrez grand vos oreilles, Vous allez essayer d'écrire le mot... moto
260	13 :35	Lise, Samuel Mathis	/m/ /m/ /m/ Ah je sais !
261	13 :36	Catalina	Moto
262	13 :41	Mathis	M O T
263	13 :42	Samuel	Moto ça commence par M
264	13 :44	Mathis	C'est bon ! Moi je savais déjà, je savais déjà
265	13 :48	Ens	Très bien, tu peux essayer de l'écrire en attaché <i>(s'est déplacée auprès de Mathis)</i>
266	13 :50	Samuel	Moi j'veux essayer
267	13 :51	Ens	Laisse ce que tu as fait <i>(voyant que Samuel prend l'effaceur)</i> moooto
268	13 :53	Mathis	C'est bon
269	14 :00	Lise	Hop, regarde
270	14 :02	Samuel	Moi j'essaye de l'écrire euh en capitales mais avec la même taille
271	14 :06	Ens	C'est bien, moto. Quels, quels sons tu entends Catalina dans moooto ?
272	14 :11	Samuel	Moto
273	14 :13	Catalina	M O T O
274	14 :18	Ens	Ah tu me dis le nom des lettres oui, la lettre M fait le son ?
275	14 :22	Elèves	/m/ /m/ /m/
276	14 :24	Ens	/m/
277	14 :25	Elèves	/m/ /m/ /m/
278	14 :26	Ens	Et la lettre O ?
279	14 :28	Mathis	C'est bon ! en attaché ! <i>(montre son ardoise à l'enseignante)</i>
280	14 :30	Elèves	/o/ <i>(font chanter la lettre)</i>
281	14 :31	Ens	/o/ et la lettre T ?
282	14 :33	Samuel	Fait le son /t/

283	14 :34	Elèves	/t/ /t/ /t/
284	14 :36	Ens	Et enfin ?
285	14 :37	Elèves	/o/ (<i>font chanter la lettre</i>)
286	14 :38	Ens	Et quel mot tu viens d'écrire ?
287	14 :39	Catalina	M
288	14 :41	Ens	Quel mot tu viens d'écrire ?
289	14 :44	Catalina	Euh...
290	14 :46	Ens	Qui c'est qui peut l'aider ?
291	14 :48	Samuel	Moto !
292	14 :50	Ens	Moto. Lise tu t'en sors ?
293	14 :51	Mathis	M O T O
294	14 :56	Ens	Alors Mathis, c'est tout à fait ça...
295	14 :58	Catalina	On dirait pareil comme Matéo. T O, Matéo
296	14 :59	Ens	Mathis toi tu essayes tout seul d'écrire domino
297	15 :02	Mathis	Domino
298	15 :03	Samuel	/d/ /d/ /d/
299	15 :04	Ens	Loanne montre-moi... Moto.
300	15 :11	Catalina	Hey tu m'as recopié !
301	15 :13	Loanne	Qu'est-ce que je fais ?
302	15 :18	Ens	Allez dis-moi les lettres du mot moto
303	15 :20	Loanne	M O T O
304	15 :25	Ens	C'est ça, est-ce que, qu'est-ce qui a été difficile pour écrire le mot moto ?
305	15 :28	Samuel	Euh...
306	15 :30	Catalina	T et M
307	15 :32	Samuel	Non c'était ...
308	15 :33	Ens	Ah, toi Catalina tu as eu du mal à retrouver le M et le T
309	15 :37	Mathis	J'ai réussi
310	15 :39	Samuel	Oui moi j'arrivais pas en attaché à...
311	15 :42	Ens	Ah oui mais en attaché...
312	15 :43	Samuel	A assembler le O et le M
313	15 :45	Ens	En attaché c'est normal on ne l'a pas encore vu. Par contre en lettres capitales est ce que ça t'a posé problème de l'écrire ?
314	15 :53	Samuel	Non

315	15 :54	Ens	Non ?
316	15 :55	Samuel	Aucun, euh juste un p'tit problème de taille
317	15 :58	Lise	<i>(propos inaudible)</i> moto
318	16 :00	Ens	Ok, allez très très bien
319	16 :06	Samuel	Il est fort Mathis à ça !
320	16 :08	Ens	AH ! <i>(s'exclame en direction de Mathis)</i> Et Mathis il a écrit un mot de trois syllabes ! Il a écrit le mot...
321	16 :12	Mathis/ Samuel	Domino ! <i>(s'exclament)</i>
322	16 :14	Ens	Domino et il l'a très bien écrit. Est-ce que tu peux nous dire comment tu as fait ? Ecoutez les autres pour la prochaine fois
323	16 :20	Mathis	J'ai entendu les syllabes
324	16 :22	Ens	Oui alors quelles syllabes tu as entendu ? vas-y segmente le mot
325	16 :25	Lise	<i>(bruits de bouche)</i>
326	16 :26	Mathis	D, D
327	16 :27	Ens	Seg, segmente le mot en syllabes
328	16 :28	Mathis	/d/ /do/ /m/ /mi/ /domi / /no/
329	16 :33	Ens	Oui, là tu m'as donné les sons, est-ce que tu peux segmenter d'abord le mot en syllabes s'il-te-plait ? vas-y
330	16 :39	Mathis	/do/ /mi/ /no/, trois syllabes <i>(compte un doigt par syllabe en montrant aux autres)</i>
331	16 :43	Ens	Très bien
332	16 :44	Samuel	Domino
333	16 :45	Ens	Et dans la première syllabe tu as entendu...
334	16 :48	Mathis	le /d/ et /o/ /do/
335	16 :50	Ens	/d/ et /o/, ensuite...
336	16 :53	Mathis	/mi/ et /no/
337	16 :57	Ens	Très bien Mathis
338	16 :58	Samuel	Et si, et si on faisait DOMINO E ça s'rait même pas un mot, ce s'rait du n'importe quoi comme mot
339	17 :06	Ens	Ah tu veux dire si on rajoute un E à la fin
340	17 :09	Samuel	Oui si on ajoute DO MI NO LE et beh là ce s'rait même pas un mot ça s'rait...
341	17 :15	Ens	Ah oui mais là je disais le mot domino Samuel
342	17 :18	Samuel	Comme /me/ /tre/ /se/ <i>(montre ses doigts)</i> est-ce qu'on efface ?
343	17 :24	Ens	Vous pouvez effacer. Vous pouvez aussi ranger le matériel d'écriture dans le bac

344	17 :36	Loanne	Bac, bac
345	17 :36	Ens	On peut ranger les ardoises aussi
346	17 :39	Catalina	Hééé (<i>bruit, mouvement dû au rangement</i>)
347	17 :41	Samuel	Merci. J'ai trois ardoises
348	17 :45	Catalina	Maitresse il veut pas le poser !
349	17 :47	Ens	Mais il va le poser il attend que Lise ait terminé
350	17 :50	Samuel	J'attends que Lise ait terminé pour ranger son ardoise
351	17 :55	Ens	Merci, euh Mathis je veux bien que tu mélanges les (<i>brouhaha de fin d'atelier</i>) que tu laisses toutes les cartes sons et tu mélanges les syllabes pour les autres s'il te plait.
352	18 :03	Catalina	Hé !
353	18 :04	Ens	On peut les laisser là pour les autres.
354	18 :06	Samuel	Les ardoises ?
355	18 :08	Ens	Oui oui on va les laisser là, je vais prendre un autre groupe
356	18 :09	Catalina	Tu le mets comme ça, tu la laisses là
357	18 :13	Ens	Très bien. Allez, avant de changer d'atelier, je voudrais vous demander...
358	18 :20	Samuel	Il faut bien les ranger
359	18 :23	Ens	...qu'est-ce que vous avez appris pendant cette séance ?
360	18 :25	Samuel	On a hum...
361	18 :28	Mathis	Apprendre à lire !
362	18 :30	Samuel	On a appris, on a appris à écrire
363	18 :31	Mathis	A lire
364	18 :32	Samuel Mathis Samuel	Des mots, euh moi j'ai écrit à faire des mots en capitales et en attaché, Et.. Mathis il a appris aussi à faire des mots en attaché et en capitales, 'fin euh, quelques mots comme moi en capitales et en attaché
365	18 :51	Elève Ext	Maitresse, j'ai fini
366	18 :52	Ens	Mathis, tu voulais ajouter quelque chose ? Alors effectivement je t'ai donné des mots de trois syllabes à écrire parce que les mots de deux syllabes tu y arrivais très bien
367	19 :03	Mathis	Parce que j'étais prêt ce matin à aller à l'école, j'l'ai fait
368	19 :08	Ens	Qu'est-ce que tu as fait ?
369	19 :10	Mathis	J'étais prêt à aller à l'école ce matin
370	19 :11	Ens	Ah tu étais bien prêt
371	19 :12	Mathis	C'est pour ça que, c'est pour ça que j'ai réussi à tout faire
372	19 :15	Elève Ext	Merci (<i>s'adresse à l'enseignante</i>)

373	19 :16	Samuel	Et qu'il a eu le courage à faire tout ce matin. Hé c'était moi qui l'avais...
374	19 :21	Ens	Les filles, qu'est-ce que vous avez appris ce matin, dans cette séance, qu'est-ce que tu as fait Lise ?
375	19 :29	Lise	On a appris des, des syllabes
376	19 :33	Samuel	A écrire des mots en capitales et en attaché, Mathis et moi on a...
377	19 :36	Ens	Effectivement les mots sont composés de syllabes, oui
378	19 :40	Lise	Oui
379	19 :41	Samuel	Et aussi Mathis et moi on a écrit des mots en attaché et en capitales on a écrit à écrire des mots en attaché et en capitales
380	19 :50		C'est bien, allez la prochaine fois on continuera d'écrire des mots...
381	19 :55	Loanne	On va changer ?
382	19 :56	Ens	Maintenant vous pouvez changer d'atelier
383	19 :58	Samuel	Tiens maitresse