



HAL
open science

L'activité réelle de l'enseignant lors de la planification des ses séances d'enseignement

Sandra Deux, Maylis de Roquemaurel

► **To cite this version:**

Sandra Deux, Maylis de Roquemaurel. L'activité réelle de l'enseignant lors de la planification des ses séances d'enseignement. Education. 2019. dumas-02403148

HAL Id: dumas-02403148

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02403148>

Submitted on 10 Dec 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
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2018 - 2019

**L'ACTIVITE REELLE DE L'ENSEIGNANT LORS DE LA PLANIFICATION DE SES
SEANCES D'ENSEIGNEMENT**

AUTEURS : Sandra DEUX
Maylis DE ROQUEMAUREL

Directeur du mémoire : Guillaume AZEMA

Assesseur : Serge LEBLANC

Soutenu le 29 mai 2019

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, nous remercions nos professeurs Serge Leblanc et Guillaume Azéma qui nous ont donné de précieux conseils pour l'élaboration de ce mémoire lors des cours et des suivis. Durant cette année de recherche, notre directeur de mémoire, Guillaume Azéma a toujours été présent pour répondre à nos interrogations et nous a su nous rassurer lors des moments de doute.

Ensuite, nous voudrions adresser nos remerciements à Monsieur M., maitre formateur enseignant en cours préparatoire, qui nous a accompagné dans notre recherche en participant à un entretien et en partageant son expérience. Grâce à lui, nous avons vu la différence de planification entre un professeur des écoles débutant et un expérimenté.

Nous tenions à remercier aussi l'ensemble de l'équipe pédagogique de nos écoles. Les échanges professionnels que nous avons eus ont largement contribué à notre réflexion pour l'élaboration de ce mémoire alimentant ainsi notre question de recherche relative à la planification.

Enfin, nous tenions à remercier notre famille qui nous a soutenu lors de cette année éprouvante mais tellement enrichissante.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	- 1 -
SOMMAIRE	- 2 -
INTRODUCTION	- 3 -
PARTIE THEORIQUE	- 5 -
I. L'état de l'art	- 5 -
A. La planification	- 5 -
1) Cadre général	- 5 -
2) Cadre institutionnel	- 7 -
3) Une démarche complexe	- 9 -
B. Adaptation de la planification à l'énoncé.....	- 12 -
1) Donner du sens au travail de planification	- 12 -
2) Les techniques de planification.....	- 14 -
C. Comparaison de la planification entre les enseignants débutants et expérimentés	- 16 -
1) A partir de quel moment un enseignant est-il expert ?	- 16 -
2) Quelle est la différence de planification entre un enseignant débutant et un expert ?	- 17 -
II. Synthèse de l'état de l'art	- 19 -
PARTIE METHODOLOGIQUE	- 22 -
I. Cadre théorique et méthodologique	- 22 -
A. Postulats théoriques.....	- 22 -
1) Le choix du programme « cours d'action »	- 22 -
2) Les trois postulats de cette méthode.....	- 23 -
B. Cadre méthodologique.....	- 27 -
1) Nos objectifs	- 27 -
2) Terrains / Participants.....	- 27 -
3) Type d'entretien choisi	- 29 -
4) Cadre méthodologique	- 32 -
II. Résultats	- 34 -
A. Concernant l'acteur 1	- 34 -
B. Concernant l'acteur 2	- 39 -
III. Discussions	- 44 -
CONCLUSION	- 0 -
BIBLIOGRAPHIE	- 0 -
ANNEXES	- 3 -
Annexe 1 : remise en situation dynamique à partir des traces de l'activité de l'acteur n°1	- 3 -
Annexe 2 : remise en situation dynamique à partir de traces de l'acteur n°2	- 16 -
Annexe 3 : analyse en signe de l'acteur n°1	- 34 -
Annexe 4 : analyse en signe de l'acteur n°2	- 40 -
Annexe 5 : première prise de contact avec l'acteur 2	- 46 -
Annexe 6 : listes de questions pour l'entretien	- 49 -

INTRODUCTION

La mission d'un enseignant ne se réduit pas au travail d'enseignement en classe. Ainsi selon René Amigues¹, diplômé en sciences de l'éducation et en psychologie :

La charge de travail des professeurs ne se limite pas à faire la classe. Mais on voit au contraire tout ce qu'il est nécessaire qu'ils mobilisent pour pouvoir la faire (2009, p.15).

L'activité de planification précède à la situation d'enseignement et c'est celle-ci qui va éveiller notre curiosité dans ce mémoire.

Jacques Riff et Marc Durand², dans leur note de synthèse, cite Jackson qui regroupe en 1968, les compétences professionnelles en deux catégories :

L'une, dite interactive, correspond au moment où il est en contact avec ses élèves : il s'agit de la leçon proprement dite. L'autre, qualifiée de pré ou post-active suivant qu'elle se déroule avant ou après la séance (1993, p.81).

Cette deuxième catégorie correspond au **travail de planification**. Dans chacune des deux situations, des compétences pédagogiques et didactiques sont nécessaires.

Concernant l'activité de planification, pour créer des conditions d'apprentissage optimales dans un contexte donné, l'enseignant doit tenter d'anticiper un certain nombre de paramètres.

Dans cette même note de synthèse, ces deux auteurs montrent qu'anticiper c'est réfléchir, prendre des décisions, identifier et résoudre des problèmes, analyser et éventuellement réorienter son action. En d'autres termes, c'est imaginer en amont, un ensemble de possibles concernant ce que pourraient être les interactions à venir. Planifier, c'est donc effectuer un réel travail de projection dans l'action que doivent faire les enseignants expérimentés mais aussi ceux qui débutent.

Face à des situations inédites, le professeur des écoles apprend quotidiennement et développe des compétences professionnelles que l'enseignant débutant n'a pas encore acquises. L'expérience et la maîtrise d'aptitudes professionnelles lui permettront de s'adapter aux difficultés auxquelles il doit faire face.

¹ Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n° 2.

² Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 103.

C'est ici toute la difficulté pour les professeurs des écoles stagiaires que nous sommes. Nous prendrons dorénavant donc les casquettes de *chercheurs 1 et 2* afin d'en apprendre un peu plus sur l'activité de planification des enseignants.

En nous appuyant sur les recherches menées tout au long de cette année de master, nous allons dans un premier temps, faire un état de l'art pour présenter ce qu'est l'activité de planification, ce qu'elle implique et en quoi elle diffère en fonction du degré d'expérience d'un enseignant afin d'en faire émerger une problématique d'étude.

Dans une deuxième partie, nous définirons la méthodologie de notre travail de recherche, présenterons les fruits de notre recherche et ce que cette étude a conforté au regard de l'état de l'art ou nous a appris de nouveau.

PARTIE THEORIQUE

I. L'état de l'art

L'objectif de cette première partie est de faire le point sur les connaissances actuelles en matière de planification qui nous aidera ensuite, à affiner notre problématique.

La métaphore de l'iceberg est assez pertinente car c'est la partie immergée de ce bloc de glace, celle qu'on ne voit pas mais qui constitue près de 80% de cet iceberg, à laquelle nous allons nous intéresser dans cette section. Nous tenterons alors de répondre à ces questions : *pourquoi planifier ? comment planifier ? à quoi les enseignants pensent quand ils planifient ? par quoi les enseignants sont-ils influencés lorsqu'ils planifient ? quelle est la différence de planification entre un enseignant expérimenté et débutant ?* C'est toute la partie souterraine, celle qu'on ne voit pas explicitement, que nous allons questionner.

Pour cela, nous allons aborder tout d'abord les enjeux de la planification, avant d'étudier l'adaptation de cette dernière à l'énaction.

Grâce à nos lectures et nos recherches, nous avons trouvé intéressant d'établir un état des lieux d'une planification d'enseignants débutants et expérimentés pour commencer à appréhender une certaine différence entre eux. Enfin, nous présenterons une synthèse de nos recherches pour aborder sereinement la partie méthodologique.

A. La planification

1) Cadre général

Marguerite Altet, au chapitre « *préparation et planification* », dans l'ouvrage de Jean Houssaye³, indique que « *les connaissances à enseigner sont un véritable moteur de la situation pédagogique* » (2013, p.77).

En effet, le savoir savant du professeur des écoles est un savoir de référence, « *il se transforme par transposition didactique en savoirs à enseigner* »⁴ (1986, p.89).

³ Houssaye, J. (2013), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Sciences humaines.

⁴ Chevallard, Y. (1986), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, *Revue française de pédagogie*, volume 76.

Pour ce faire, l'enseignant doit organiser la mise en œuvre de situations d'apprentissage en faisant des choix, en anticipant les contenus, en prévoyant le déroulement de ses actions ou encore, en déterminant le temps imparti pour les différentes tâches qu'il veut proposer à ses élèves. Il s'agit pour lui de prendre en compte la contrainte du temps et d'articuler les trois composantes de toute situation pédagogique que sont les élèves, l'enseignement et les savoirs scolaires de référence.

Dans l'ouvrage de Jean Houssaye, Marguerite Altet indique que la planification est :

Une démarche systémique qui part de l'analyse des besoins des apprenants, de l'identification des ressources et des contraintes (2013, p.78).

Pour cette professeure en sciences de l'éducation :

L'analyse diagnostique de la situation de départ permet la conception d'objectifs, le choix de stratégies, des moyens et la construction des évaluations (2013, p.78).

Toutes ces étapes font partie du processus de planification. Marguerite Altet emploie même le terme de « *design pédagogique* » (2013, p.78) et place l'enseignant dans la peau d'un concepteur, d'un designer de séquences.

Outre ces éléments à prendre en compte dans la planification, l'enseignant doit aussi savoir que planifier, c'est anticiper la différenciation et la motivation des élèves comme le montre les conclusions des travaux d'Alain Rieunier⁵, psychopédagogue et formateur d'enseignants :

Planifier une leçon, un cours, une séquence de formation, c'est concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser des systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec (2018, 4^{ème} de couverture).

Dans notre mémoire, nous opèrerons une distinction entre les termes « préparation » et « planification ». En effet, selon nos recherches, ce sont deux termes complémentaires mais différents. Toujours dans l'ouvrage de Jean Houssaye, Jean Donnay et Bernadette Charlier mettent en avant que la frontière entre ces deux activités est mince mais nettement marquée :

Ils distinguent la préparation comme étant la partie visible de la planification, traces de la planification, du processus planifier lui-même qui intéressent toutes les décisions prises avant la séance et repérables à partir des verbalisations a posteriori des enseignants (2013, page 81).

Pour distinguer ces deux termes, le CH1 (chercheur 1) utilise la métaphore de la construction d'une maison : le choix des matériaux, l'installation des fondations, l'agencement des pièces est pour lui, le travail de planification alors que la maison terminée, joliment décorée et

⁵ Rieunier, A. (2018), *Préparer un cours, Tome 1, Application pratiques*, ESF Sciences humaines.

habitable, peut être assimilée aux traces de planification, appelée notamment « fiche de préparation », c'est le produit final. C'est d'ailleurs sur cette fiche que va s'appuyer le chercheur 1 et d'autres enseignants pour réaliser en présence des élèves, ce qui a été pensé en amont.

Trois types de planification ont été catégorisées par Philippe Wanlin⁶, Christopher Clark et Pénélope Peterson, dans la note de synthèse de 2009 :

Ils distinguent trois entités étroitement inter-reliées : la planification pré-active, post-active et les pensées et décisions interactives (2009, p.91).

Les deux premières regroupent les pensées planificatrices lorsque l'enseignant planifie en dehors de la présence des élèves alors que la troisième se fait en interaction avec ces derniers. Plus précisément, pendant la planification pré-active appelée par Yinger « *le monde de la classe vide* » dans la note de synthèse de Riff et Durand (1993, p.81), l'enseignant a une activité d'anticipation où il imagine le futur et construit le plan de sa séance susceptible de guider ses choix.

Durant la phase de planification interactive, il pourra aussi planifier dans l'action ou improviser afin de s'adapter si besoin à ses élèves.

La planification post-active lui permettra de faire un retour d'expérience où il confrontera éventuellement le « prévu » au « vécu ».

La planification est donc un outil d'aide en amont de la séance, au moment où elle se réalise ou en aval de celle-ci.

Quelles sont alors les attentes de la hiérarchie quant à cette activité bien réelle des enseignants mais dont les contours restent flous ?

2) Cadre institutionnel

« *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* », telle est l'une des missions des professeurs des écoles selon le référentiel des compétences.

La construction de ces situations d'apprentissage commence dès le mois d'août avec l'élaboration des différentes progressions par matière (sous réserve que l'on connaisse son niveau à

⁶ Wanlin, P. (2009), La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement, *Revue française de pédagogie* n°166.

l'avance). C'est un début de planification permettant à chacun d'entre nous, de procéder à un découpage du programme officiel sur l'année scolaire. Par la suite, chaque grand thème sera décomposé en séquences puis en séances et répartis dans les périodes. Le temps imparti et le contenu de chaque séance d'apprentissage sont planifiés par l'enseignant comme il l'entend, au titre de sa liberté pédagogique.

Lors de notre première année en tant que professeur des écoles stagiaires, rares sont les formateurs qui ne nous ont pas incités, voire obligés, à faire une fiche de préparation, trace effective de la planification de nos séances d'enseignement. Même durant la préparation au concours de recrutement de professeur des écoles, une fiche type était proposée comme guide, en master, dans la plupart des manuels, ou par les organismes privés de formation. Ces fiches de préparation ont toutes une forme similaire et les mêmes champs à renseigner (les compétences travaillées selon les programmes officiels, l'objectif de séance, le matériel utilisé, l'activité des élèves, les éléments de différenciation, une partie « bilan » faisant écho à la planification post-active destinée à des remarques de l'enseignant à posteriori sur l'écart entre la planification prévue et la réalisation effective en classe).

La rédaction de cette « fiche de prep' » est donc pour un débutant, une étape indispensable pour anticiper le travail inédit d'enseignement accompagné des contraintes de matériel ou de durée. Ce plan de leçon a aussi pour objectif de réduire l'incertitude de l'interaction en classe. Il a enfin une conséquence positive sur l'anxiété de certains enseignants débutants en leur donnant une impression de contrôle sur le futur. Ainsi, pour les CH1 et CH2 (chercheur 2), planifier en rédigeant une « fiche de prep' » leur permet par exemple de se remémorer en action le contenu à enseigner avec les étapes successives qui permettent l'atteinte de l'objectif de séance par les élèves.

Utile pour le débutant en situation, la rédaction d'une trace écrite est donc prescrite par la formation. Elle permet aux formateurs d'identifier si le débutant a effectivement pensé et préparé sa séance, comme il se doit de le faire.

Même s'il est vivement conseillé de faire une fiche de préparation pour prouver à nos supérieurs qu'un travail de planification a été opéré, selon Jacques Riff et Marc Durand « *aucune législation ou directive officielle ne régit cette activité* » (1993, p.84).

Dans cette même note de synthèse, ils ajoutent :

Les normes socio-institutionnelles incitent à considérer comme souhaitable une planification longue et laborieuse. Les rares recherches publiées livrent des résultats contrastés : certains enseignants préparent leurs séances longtemps à l'avance, d'autres s'y prennent « au dernier moment » et n'y consacrent que quelques minutes avant la leçon ou même dans leur voiture pendant le trajet du domicile vers l'établissement (Piéron, 1988). Yinger (1977) observe un investissement important des instituteurs, qu'il évalue à plus de 20h par semaine (1993, p.84).

Ces auteurs citent Kneer, chercheur dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive, qui a mené une étude sur un échantillon de 128 enseignants :

70% d'entre eux ne rédigent pas de plan de séance. Plus d'un sur deux se justifie en évoquant l'inutilité de ces écrits et la perte de temps qu'ils occasionnent (1993, p.84-85).

Une planification traduisant la pensée des enseignants n'aboutit donc pas nécessairement à un document écrit surtout chez les enseignants expérimentés. Lorsque cet écrit est produit, il représente une trace de préparation mais n'est en rien le reflet total de la planification, comme nous le démontrerons dans l'analyse des entretiens menés auprès d'un PEMF⁷ et d'un enseignant débutant de Cours Préparatoire.

Par conséquent, nous pouvons dire que la planification n'obéit à aucune règle, c'est une notion subjective où chaque enseignant est libre de faire comme il le souhaite en fonction de la définition qu'il donne au mot « *planification* ».

3) Une démarche complexe

Nous remarquons qu'il n'y a pas d'obligation institutionnelle tant sur la forme que sur le fond d'une fiche de préparation, trace de la planification. Il n'y a pas non plus de prescription et d'obligation quant à l'élaboration de cette dernière.

L'important pour les supérieurs hiérarchiques, mais aussi pour notre conscience professionnelle est de planifier nos séances d'enseignement.

En réalité, pour nous qui sommes des enseignants débutants, grâce à la transcription et la structuration de notre pensée planificatrice, les tuteurs et conseillers pédagogiques peuvent comprendre notre activité et même la guider pour que l'on gagne en efficacité dans la conduite de la classe. Selon la tutrice terrain du CH1, lors d'une discussion concernant ses exigences au cours des visites durant l'année de stage « *la fiche de prep' n'est pas le seul moyen de réaliser un travail de préparation mais pour toi qui débute, celle-ci nous permet de contrôler si effectivement tu as pensé la planification de ta séance* ».

De fait, cette préparation sera l'aboutissement de la planification, activité longue à laquelle un enseignant peut penser tout au long de la journée.

⁷ Professeur des Écoles Maître Formateur

Pour faire écho à cette liberté de choix quant à l'outil de planification, Pierre Rabardel⁸ est cité par des chercheurs en ergonomie et organisation du travail telles que Laurence Espinassy ou Christine Felix. Il indique dans le document mis en ligne dont est extrait ce passage, que pour être utile, l'outil de planification doit être propre à chaque personne :

L'outil n'existe qu'au travers de l'activité de l'utilisateur ; il n'est pas en soi instrument [...], il est institué comme instrument par le sujet qui lui donne statut de moyen pour atteindre les buts de son action. C'est à ce titre qu'il s'inscrit au sein de l'activité dont il provoque des réorganisations plus ou moins importantes (p.3).

Par exemple, pour le CH1 qui est un PES⁹, la planification, c'est la fiche de préparation. En effet, cette trace écrite n'est pas seulement son produit final mais le canevas qui guide sa réflexion et son activité avant, pendant et après la séance d'enseignement.

Ainsi, avant la séance, cet outil a une fonction d'anticipation. Il l'aide à décomposer l'objectif principal en sous objectifs que les élèves doivent atteindre et, à sélectionner les activités à proposer pour les y amener.

Pendant la séance, cette fiche écrite a une fonction de guidage qui rassure le CH1.

Après la séance, elle est le support de la planification post-active en lui permettant de noter ce qui a marché ou pas.

Pour le CH2, qui est aussi PES, « *passer plus de temps à formaliser, c'est passer moins de temps à réfléchir sur l'activité réelle des élèves* ». Cet enseignant a souvent l'impression que la formalisation institutionnelle des situations d'apprentissage est un inhibiteur, voir un carcan de créativité et de projection mentale.

Les deux chercheurs ont ainsi deux manières de procéder totalement différentes ... différentes mais pas satisfaisantes ! Ils ont été tous deux critiqués par des conseillers pédagogiques : l'un reprochait au CH1 de ne pas arriver à se détacher de sa fiche de préparation en situation d'apprentissage et l'autre faisait remarquer au CH2 qu'il n'avait pas assez structuré et formalisé son activité.

Remarquons alors que ces deux critiques ont été faites par deux conseillers pédagogiques ayant la même formation, le même métier et surtout les mêmes références institutionnelles sur lesquelles s'appuyer. Cependant, une contradiction émerge, l'un est favorable à un lâcher-prise

⁸ Espinassy, L., Mouton, J-C. et Felix, C. (2009). *La fiche de préparation, un outil organisateur de l'activité de la formation des enseignants ?* Ergonomie et Organisation du Travail - 44ème congrès de la SELF, Thème 3 : Approches pour comprendre les relations organisation-activité(s). Disponible sur le web : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724681/document>>

⁹ Professeur des Écoles Stagiaires

de la part du CH1, l'autre incite le CH2 à formaliser concrètement la planification de son activité et construire un canevas davantage formalisé.

Faut-il alors, laisser une part à l'improvisation lors de la planification des séances d'enseignement ou alors cadenasser entièrement la préparation en envisageant toutes les possibilités pour ne pas se laisser surprendre par l'imprévu ? La balle est peut-être au centre. Mais, dans tous les cas, selon la recherche de Nicolas Perrin et Luc Ria¹⁰, un des risques principaux quand on enseigne est de coller parfaitement à la planification :

Enseigner ne se réduit pas à réaliser ce qui a été planifié [...], le risque en refusant ce constat est de « forcer le réel » pour conserver son plan et ainsi garder une illusion de maîtrise et/ou de rester aveugle face à certains imprévus (2008, p.38).

La fiche de préparation doit donc être appréhendée par les enseignants comme un outil organisateur de la pensée des enseignants les aidant à construire leur professionnalité.

Par ailleurs, il apparaît également évident à la lecture des propos de Serge Leblanc¹¹, chercheur en science de l'éducation à l'ESPE de Montpellier, qu'il est impossible de tout anticiper :

Beaucoup de travaux en analyse du travail montrent l'absence de maîtrise de l'activité (Clot, 1999 ; Schwatz, 1997) et les théories de l'action et de la cognition située (Conein et Jacopin, 1993 ; Lave 1988, Suchman, 1987) ont mis en évidence le caractère imprévisible et incertain de l'action, caractère rendant une anticipation totale de celle-ci impossible (2007, p.12).

Jean Houssaye dans son ouvrage confirme qu'il est paradoxal de vouloir prévoir et planifier une situation pédagogique face à la complexité et l'imprévisibilité des interactions possibles en classe. Dans l'extrait suivant, il cite François Tochon :

Il existe un paradoxe à parler de planification de l'enseignement, tant l'interaction en classe est tributaire d'une adaptation aux événements de la classe impliquant l'imprévu et l'improvisation (2013, p.77).

Planifier pour nous, c'est donc anticiper des situations d'apprentissage cohérentes, pouvoir justifier son travail de planification et rédiger un guide sur lequel s'appuyer pour se rassurer en situation d'enseignement. Le travers de la trace écrite serait d'induire pour l'enseignant, la perte de sa spontanéité du fait d'un formatage excessif ne laissant pas de place au facteur humain. D'ailleurs, pour illustrer cet argument, le CH1 a été confronté à cette volonté de maîtrise parfaite de sa classe durant la première période et même jusqu'à la fin de la période deux. Le sentiment

¹⁰ Perrin, N., Ria, L. (2008), Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ? *L'Éducateur*, page 38-40.

¹¹ Leblanc, S. (2007), Concept et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°6, page 11-33.

de frustration l'animait alors quand les imprévus dus aux facteurs humains que sont les élèves, « l'empêchaient » de mettre en action ses pensées écrites sur la fiche de préparation. L'extrait suivant de Serge Leblanc confirme que le CH1 n'est pas un cas isolé :

Ainsi un enseignant débutant dans le métier vit ses premières interventions face à sa classe sans voir les élèves, même s'il semble les regarder, car il est totalement focalisé sur ce qu'il dit, fait et sur le bon déroulement de sa leçon. Il vit ce face à face asymétrique entre lui et une trentaine d'élèves de manière anxiogène et ressent un fort sentiment de solitude (2007, p.13).

Nous l'avons vu dans la première partie, la planification n'obéit à aucune règle, chacun est libre de planifier comme il le souhaite. Cependant bien que les anticipations soient très variables d'un enseignant à un autre, il semblerait qu'une bonne situation d'enseignement soit conditionnée par une bonne planification. Ainsi, en ce qui concerne les inégalités en matière de planification, Marguerite Altet dans l'ouvrage *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, a effectué des recherches sur un échantillon de vingt-trois enseignants du secondaire et ses conclusions montrent que :

Les préparations varient selon les enseignants, elles se font à plus ou moins long terme chez les enseignants : au jour, à la semaine, au mois, à la période et même à l'année (2013, p.82).

Et en ce qui concerne l'opérationnalité dans l'action, nous relevons dans la même étude effectuée par Marguerite Altet que :

Tous les enseignants interviewés reconnaissent que la planification simplifie et rend plus efficace le temps de l'action (2013, p.82).

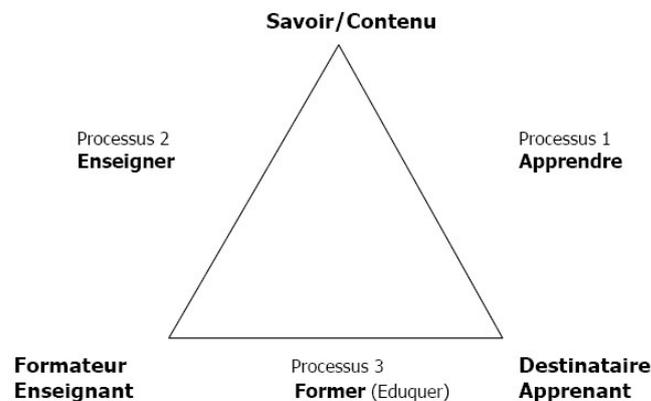
Pour nous, enseignants débutants qui manquons de recul et d'expérience, planifier est donc une activité indispensable qui simplifie l'enseignement en interaction avec des élèves.

B. Adaptation de la planification à l'énaction

1) Donner du sens au travail de planification

Le professeur des écoles planifie non seulement pour faciliter son enseignement dans l'action mais aussi et surtout, pour organiser ses idées le plus judicieusement possible afin de permettre à ses élèves d'atteindre l'objectif fixé par la séance. Ceci est valable davantage pour le PES que pour le professeur expérimenté.

Pour faire écho à cela, nous pouvons définir brièvement ce qu'est *le triangle pédagogique* initié par Jean Houssaye. « *Triangle* » dont les trois côtés représentent un processus, une relation entre le *savoir*, le *professeur* et les *élèves*.



Triangle pédagogique selon Jean Houssaye

Le travail de planification fait partie intégrante du processus « enseigner » et représente une première médiation entre le savoir et l'enseignant. Il permet d'organiser l'ensemble du travail didactique et conditionne les apprentissages qui, grâce à la complémentarité des trois pôles, sont efficaces pour les élèves.

Ce triangle met en évidence que le placement des élèves et l'hétérogénéité de sa classe doivent être au cœur de son anticipation. Au cours de cette année de recherche, le mot « *énaction* » a été entendu très souvent et ce terme est en adéquation avec la recherche systématique de sens par l'enseignant lorsqu'il est en situation de planification. Nos professeurs en cours de CRT ont cité François Varela, neurobiologiste, qui tente de donner une définition de l'énaction « *c'est un nouveau paradigme basé non pas sur la métaphore de l'ordinateur, mais sur celle des organismes vivants* ».

En d'autres termes, cette notion identifie la manière dont les organismes et esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction les uns avec les autres, comme nous l'avons approchée grâce à la citation précédente de Serge Leblanc, mais aussi avec leur environnement. Quant à nos professeurs de CRT, ils définissent l'énaction comme étant « *une manière de penser l'activité humaine et l'acte de faire émerger du sens* ».

Les enseignants ne doivent donc pas seulement prendre en compte la diversité de leurs élèves mais également les contextes dans lesquels ils enseignent. La prise en compte de l'environnement n'est pas non plus aisée pour les enseignants débutants que nous sommes. Cette

difficulté que nous rencontrons avait déjà été mise en évidence par Housner et Griffey dans la note de synthèse de Riff et Durand. L'étude qu'ils avaient réalisée sur la planification d'une séance de basket-ball, auprès d'enseignants sans formation et d'enseignants experts, avait alors mis en exergue qu'en situation nouvelle :

[...] les enseignants expérimentés demandent près du double de renseignements que les débutants. La différence la plus importante concerne les informations ayant trait aux conditions matérielles [...] il y a peu de différences entre les deux groupes à propos de la gestion de la classe, sauf pour les décisions dites d'adaptation : les enseignants expérimentés sont capables d'envisager à l'avance des situations alternatives et de se préparer à y faire face (1993, p.86).

Ainsi, la planification des débutants serait davantage basée sur la sélection d'activité et de tâches d'apprentissage en omettant de prendre en compte le côté opérationnalisation lié à l'environnement.

De fait, dans le cadre de ce mémoire, le rapprochement des termes « *énaction* », « *activité* » et « *planification* » est intéressant. Il sera donc pour nous question de comprendre l'intérêt de planifier pour les enseignants et de donner du sens à l'activité de planification dans un contexte certain d'interactions asymétriques de différentes natures entre l'acteur et son environnement.

2) Les techniques de planification

« *Je ne fais jamais de fiche de préparation mais tout est acté dans ma tête* » c'est ce qu'a déclaré un professeur des écoles en maternelle, maître formateur et directeur d'école pendant un cours de pédagogie à la faculté. En tant que professeur débutant, nous nous sommes alors demandé : comment est-il possible de penser, réfléchir et mémoriser sa planification quotidienne sans s'être basé sur un écrit ?

Nous avons vu dans la première partie de ce mémoire que l'enseignant débutant a quasi-systématiquement recours à la « *fiche de prep'* » en phase pré-active et lorsqu'il est en présence des élèves. Cependant, le propos de ce maître formateur met en évidence que la trace écrite n'existe pas toujours. Des témoignages recueillis auprès de pairs ont confirmé qu'elle pouvait être inexistante ou être moins formelle : des prises des notes sur le téléphone, un brouillon, une carte mentale. Tous ces outils ont été nommés par Norman¹², « *les artefacts cognitifs* » (1993,

¹² Norman, D. A. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34. Trad. fr. partielle par F. Cara de Cognitive artifacts. In J. M. Carroll (Ed.). (1991), *Designing Interaction* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.

p.18) car l'enseignant peut s'appuyer sur ces derniers pour assurer des fonctions de guidage lui permettant ainsi, dans l'action, de saisir les opportunités de classe en lien avec ces artefacts. Il est ressorti des témoignages recueillis, que pour beaucoup d'enseignants experts, ces artefacts sont leurs traces écrites ou qu'ils se passent de traces écrites. Alors que pour nous, ils ne sont que prémices d'élaboration d'une trace écrite bien particulière : « la fiche de prep' ».

Cette différence dans l'activité de planification est confirmée par les travaux de Housner et Griffey qui précisent que les enseignants experts :

[...] passent peu de temps à planifier leurs séances, n'utilisent que modérément les mémoires externes (cahiers, agendas...) et anticipent plus volontiers les tâches d'apprentissage et leurs séquences sous forme d'images mentales anticipatrices (1993, p.86).

Il ressort que ce qui importe pour les enseignants confirmés, c'est que la planification permette de *se projeter* dans la situation que l'on crée durant la phase de planification pré-active. Des propos de notre directeur de mémoire font écho à cela. Pour lui, la planification se résume à trois mots clés : *projection*, *théâtralisation* et *imagination*. Il explique en effet, qu'en se projetant dans l'action, on s'imagine en train de faire du théâtre mais on analyse dans le même temps, si le public (ou les élèves) adhère(nt) à la pièce de théâtre jouée.

C'est la raison pour laquelle ces artefacts cognitifs ne doivent être qu'un appui, une ressource qui doit s'adapter en situation pour tenir compte des conditions de la classe, dans le but que les élèves restent toujours en activité. Dans l'article de la revue française de pédagogie, Philippe Wanlin cite Clermont Gauthier, professeur au département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage à Québec qui indique « *une bonne planification est caractérisée par la minutie, non par la rigidité* » (2009, p.94). En d'autres termes, penser sa planification comme un éventail de solutions à proposer pour ses élèves, permettra à l'enseignant d'être flexible, il pourra donc s'adapter facilement à la situation. Il dit aussi que :

Le travail de planification peut s'avérer contreproductif si l'enseignant n'adapte pas l'activité en fonction des besoins des apprenants (2009, p.94).

De fait, la planification doit constamment osciller entre ce que préconisent les programmes officiels et les spécificités de chaque élève. C'est un compromis flexible et l'enseignant débutant découvre que rien n'est figé et tout peut changer. Mais, est-il aussi simple de changer ses plans mentaux dans l'action lorsque l'on n'a aucune solution de repli, de rechange ? C'est souvent cette situation à laquelle les enseignants débutants sont confrontés. Leur manque d'expérience ne leur procure pas un stock de ressources disponibles en cas d'échec de la situation d'apprentissage. Les professeurs stagiaires ne pensent souvent qu'à une seule solution et

n'envisagent pas d'autres possibilités d'action. La rigidité prime alors sur la minutie. Ils se retrouvent bloqués face aux élèves lorsque la situation échappe à ce qu'ils avaient prévu.

Au contraire, toute la valeur ajoutée qu'acquiert un professeur expérimenté lui permettra de mieux prendre en compte les besoins de ses élèves et de réagir rapidement dans l'action pour les garder enrôlés dans les activités qu'il propose et souvent improviser.

Ces différences d'expériences impliquent que les enseignants débutants et les enseignants expérimentés ne vont pas préparer leurs séances d'apprentissage de la même manière. C'est la raison pour laquelle, nous consacrons la dernière partie de l'état de l'art à la comparaison de ces deux catégories.

C. Comparaison de la planification entre les enseignants débutants et expérimentés

1) A partir de quel moment un enseignant est-il expert ?

Comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, les recherches prouvent que la planification entre un enseignant débutant et expérimenté n'est pas la même.

En pratique, nous allons confronter cette déduction à la planification de deux enseignants de cours préparatoire dans la partie méthodologique. Pour cela nous avons choisi deux acteurs : l'un est professeur des écoles stagiaires, l'autre chevronné et a plus de quinze ans d'expérience en tant que professeur des écoles. Mais, sur la base de quoi peut-on dire qu'un enseignant est chevronné ?

Selon François Tochon¹³, un enseignant est dit expert s'il a « *au minimum sept ans d'enseignement* » (1993, p.443). En effet, même si le novice a récemment suivi des cours à la faculté d'éducation, qu'il est au clair avec l'actualité en sciences de l'éducation, qu'il a vécu une année de stage en responsabilité, il a surtout des fondements théoriques qui pour la plupart, n'ont pas été testés sur le terrain. Malgré les manuels qui seront un appui dans son enseignement, un enseignant qui débute n'aura pas acquis un stock d'informations assez important pour planifier, se projeter et s'imaginer dans l'action efficacement. C'est l'expérience acquise au fur et à mesure des années qui lui fournira des capacités d'adaptation de plus en plus en grande et pourra s'adapter rapidement aux spécificités de sa classe et de ses élèves.

¹³ Tochon, F., (1993), Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 19, numéro 3, 437-461.

Est-ce que cela veut dire qu'il faut attendre d'avoir sept années d'expérience pour être un enseignant efficace et flexible dans sa planification ? ou que cette activité soit moins chronophage ? Nous allons aborder cela dans le paragraphe suivant.

2) Quelle est la différence de planification entre un enseignant débutant et un expert ?

A la question : une maturation de l'activité de planification est-elle tributaire de l'expérience ? A priori, d'après l'étude réalisée par Riff et Durand, la réponse est oui. En effet, ils ont mis en évidence que :

Les routines jouent également un rôle important dans l'activité de planification des enseignants expérimentés. Clark et Yinger (1987) définissent la planification comme une succession de décisions relatives à la sélection, l'organisation et la sériation de routines. Planifier l'enseignement revient alors à une activité de sélection dans un répertoire de routines et à une réflexion relative à leur mise en œuvre. Une telle organisation en mémoire n'existe pas chez le débutant qui possède peu ou pas de routines. Son activité de planification consiste en l'élaboration de procédures beaucoup plus réfléchies, envisagées successivement et non intégrées dans un ensemble fonctionnel (1993, p.100).

Ainsi du fait de l'absence de répertoire de routines et d'une vision globale des tenants et aboutissants de leur activité de planification, l'enseignant débutant, ne peut pas avoir exactement les mêmes préoccupations qu'un enseignant expérimenté. Dans leur note de synthèse, Riff et Durand présentent les trois buts que les enseignants débutants se fixent par conséquent : « *contrôler ou diriger la classe, motiver les élèves et les faire apprendre* » (1993, p.98). Ils sont donc d'abord dans une posture de contrôle alors que les experts pourront prendre davantage en compte l'aspect pédagogique et l'activité des élèves.

Ainsi en matière de planification, étant stagiaires et inexpérimentés, nos formateurs nous incitent d'abord à poser un objectif d'apprentissage à notre séance pour ensuite permettre d'imaginer le déroulé de la séance et construire le contenu autour de cet objectif. Par opposition, l'étude de Marguerite Altet portant sur des enseignants expérimentés, met en évidence que la majorité d'entre eux ne planifient pas en matière d'objectifs :

Les enseignants observés formulent pas ou peu leur intention pédagogique sous forme d'objectifs, seulement 26% d'entre eux formulent leurs objectifs avec des verbes d'action (2013, p.82).

Comment peut-on alors expliquer cette différence ?

Débutant dans le métier, nous n'avons pas acquis des automatismes, des routines de travail ou un stock de ressources assez important. C'est la raison pour laquelle nos formateurs exigent une

certaine méthodologie pour ne pas aller dans tous les sens lors de la construction des séances. En effet, nous avons parfois pleins d'idées mais nous n'arrivons pas toujours à les organiser. C'est là qu'est tout l'intérêt de la définition de l'objectif de séance : c'est un fil directeur sur lequel les professeurs des écoles stagiaires doivent se reposer lors de leur planification. Plus qu'un fil directeur, c'est un guide qui permet aux débutants de rester focaliser sur l'objectif et donc sur l'apprentissage des élèves.

En revanche, même si un professeur chevronné ne formule pas précisément son objectif, son expérience lui donne la possibilité d'avoir tout un schéma mental, un organigramme de ce à quoi il veut arriver. En effet, les différentes expériences passées des enseignants, influencent leurs décisions de planification. C'est d'ailleurs tout l'intérêt de la planification post-active.

Même s'il y a des différences de planification entre les enseignants débutants et expérimentés, selon Marguerite Altet, il y a quand même des similitudes. Elle écrit :

La plupart de nos interviews mettent en évidence que ce qui prime pour l'enseignant c'est la participation en classe et l'engagement des élèves sur les tâches proposées ; il cherche à prévoir actions et activités qui motivent les élèves et développent leur participation (2013, p.82).

Il est évident pour les deux chercheurs qu'un élève motivé est un élève qui prendra plaisir et qui apprendra sans même s'en rendre compte mais ils ne possèdent pas le recul nécessaire à un fonctionnement plus « improvisationnel » comme un enseignant expert. Cela ne veut pas dire que les enseignants expérimentés n'ont rien anticipé, mais plutôt, comme nous l'avons vu précédemment, qu'ils ont une planification plus souple du fait de l'expérience et des routines en place. Ainsi, ils pourront davantage s'adapter aux élèves, prendre en compte leur réaction, avoir un plan flexible qui leur permettent d'éviter une certaine rigidité causant souvent la perte des interactions de classe. C'est là qu'est tout l'intérêt d'un stock mental de ressources leur permettant ainsi de « piocher » ce qui est le plus intéressant en fonction de la situation, y compris en improvisation.

De fait, par manque de ressources disponibles, les débutants vont au départ, cadenciser toute leur planification et même l'imposer aux élèves afin d'être certain d'avoir au moins une situation d'apprentissage à proposer, au risque que ce soit un échec ou que les élèves n'adhèrent pas du tout à l'activité, mais pensant bien faire en matière d'objectifs pédagogiques.

Les cinq indices d'un fonctionnement « improvisationnel » selon François Tochon résument bien la progression de l'activité de planification d'un enseignant au fur et à mesure de l'expérience acquise :

- 1) Les experts indiquent qu'ils ont connu une période de planification rigide qu'ils ont dû abandonner ;
- 2) cet abandon a permis, selon eux, de s'adapter aux réactions des élèves ;
- 3) l'adaptation les a amenés à opter pour des plans souples ;
- 4) les plans souples permettent de relier l'intervention didactique au contexte d'intervention par des connexions fonctionnelles;
- 5) cette capacité d'accommoder les plans en liant les modules propres à l'organisation du contenu, aux événements de la classe, caractérise le développement d'une improvisation bien planifiée (1993, p.453).

Il ajoute même que :

Les cinq indices présentés dans cet article peuvent également être compris comme des indices du développement d'une caractéristique majeure de l'expertise enseignante, qui est l'habileté à fonctionner de manière « improvisationnelle » (2013, p.453).

Maintenant que nous savons ce que dit la recherche en termes de planification experte et débutante, il est nécessaire de formuler une problématique à laquelle nous nous efforcerons de répondre dans la partie méthodologique.

II. Synthèse de l'état de l'art

Dans le cadre de sa mission, chaque professeur des écoles doit anticiper de manière plus ou moins formelle ce qu'il doit enseigner et comment il doit s'y prendre pour le faire. La planification, au même titre que l'enseignement est une activité quotidienne mais variable d'un individu à un autre et également, comme nous l'avons vu, très influencée par l'expérience de l'enseignant.

Les deux chercheurs vont donc faire une étude descriptive de la planification de deux enseignants de CP : l'un est débutant et l'autre est expérimenté. Ils ne vont donc pas établir des conclusions sur ce que devrait être une bonne planification mais ils vont simplement décrire l'activité réelle des deux sujets.

Verrouillent-ils leur préparation à la virgule près ? Accordent-ils davantage d'importance aux objectifs d'apprentissage, à l'interaction avec les élèves et la spontanéité, ou à la gestion de la classe ? Quelle est la place des objectifs d'apprentissage ? Prévoient-ils des activités différenciées ?

Nous allons également nous intéresser à toutes les interactions asymétriques qui influent l'activité de planification de ces deux protagonistes.

Notre objectif est d'établir quelle est l'activité réelle de l'enseignant en situation de planification.

Ainsi nous verrons si la planification d'un professeur des écoles stagiaire et d'un enseignant expérimenté est différente : l'expérience professionnelle, les références institutionnelles ou encore les enjeux personnels de chacun sont autant de critères qui peuvent influencer sur la planification des enseignants.

Par exemple, pour le débutant, l'importance de l'objectif sera-t-il prédominant dans sa préparation ? Pour l'expert, sera-ce l'activité des élèves qui motivera ses choix ? C'est en tous cas ce que laisse présupposer les résultats des recherches effectuées par Zahorik en 1975 et mentionnés dans la synthèse de Riff et Durand, à savoir que :

81% des enseignants expérimentés prennent des décisions concernant l'activité des élèves, 51% concernant le contexte et seulement 28%, les objectifs (1993, p.85).

Cette même note de synthèse mentionne les conclusions de Placek en précisant que pour les enseignants experts, l'implication des élèves-mêmes constitue un réel objectif :

La participation et l'implication des élèves sont les objectifs à partir desquels les enseignants planifient (1993, p.85)

C'est la raison pour laquelle, nous interrogerons nos pratiques naissantes mais surtout les confronterons à une pratique d'enseignant expert, face à laquelle, nous sommes sûres d'en apprendre beaucoup.

Ce qui nous amène à formuler la problématique suivante : **quelle est l'activité réelle d'un enseignant en situation de planification ? et surtout un enseignant débutant et un enseignant expérimenté envisagent-ils cette activité de la même manière ?**

L'optique descriptive de ce mémoire permettra de dégager certaines caractéristiques du processus de planification invisible car il ne peut être identifié qu'à partir de traces de préparations et de verbalisations des acteurs. Aussi, même si ce travail de recherche est une obligation de formation, nous espérons surtout qu'il éclaire notre propre pratique et la jeune vision que nous avons de l'enseignement.

Il est certain que pour être le plus réaliste possible, il aurait été judicieux de mener notre analyse sur un panel d'enseignant plus important. Mais, la réalité de notre année de stage (travail conséquent, manque de temps, classe à préparer), nous a forcés à réduire nos ambitions et à choisir seulement deux acteurs. Malgré ces contraintes, nous sommes motivés à réaliser notre propre enquête et notre propre comparaison entre ces enseignants aux profils différents. Nous sommes convaincus qu'un enseignant doit développer *sa pratique réflexive*¹⁴ pour progresser et nous

¹⁴ Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF Sciences humaines.

pensons, qu'analyser et comprendre nos pratiques, ainsi que celles de nos pairs expérimentés, c'est nous permettre d'évoluer en tant qu'enseignant.

PARTIE METHODOLOGIQUE

I. Cadre théorique et méthodologique

A. Postulats théoriques

1) Le choix du programme « cours d'action »

En matière de sciences de l'éducation, Margarida Cambra Giné¹⁵, dans son livre « *Une approche ethnographique de la classe de langue* » précise que les recherches effectuées relatives à l'enseignement doivent pouvoir :

Explorer la nature des faits sociaux particuliers du monde dont nous faisons partie ; comprendre des phénomènes qui ont lieu dans des situations éducatives ; découvrir les différentes couches de signification de la vie sociale ; interpréter les actions humaines en tant que composante d'une culture (2003, p.15).

Étudier une situation d'enseignement, c'est donc effectuer une recherche ethnographique propre à la compréhension d'actions individuelles et de faits singuliers et concrets d'acteurs qui sont indissociables du contexte dans lesquels ils se sont produits.

Afin de pouvoir documenter notre objet d'étude nous devons donc choisir une méthode de recherche permettant de prendre en compte ce couplage acteur / environnement évoqué par Margarida Cambra Giné.

Dans son livre « *Le récit de vie* », Daniel Bertaux¹⁶ mentionne que l'intérêt d'une recherche de type « cours d'action » réside dans la possibilité que ce mode de recherche offre d'étudier :

Des situations précises qui répondent à des motivations et des raisons d'agir, dans des contextes qui sont également à connaître et à prendre en compte (2005).

Il précise qu'en matière de contexte, les interactions des individus les uns sur les autres font également partie des facteurs qui influencent l'action d'un sujet :

La vie en groupe implique nécessairement des engagements émotionnels et moraux plus ou moins réciproques [...], des sentiments, des devoirs et des droits, des responsabilités spécifiques, des attentes [...]. Une pression s'exerce sur chaque membre d'un petit groupe humain afin qu'il/elle conforme ses conduites aux attentes des autres membres. On ne saurait donc comprendre ni les actions d'un sujet, ni sa production si l'on ignore tout des groupes dont il/elle fait partie à tel ou tel moment de son existence. Le projet de vie lui-même, saisi à un certain

¹⁵ Cambra Giné, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier.

¹⁶ Bertaux, D. (2005), *Le récit de vie*, Armand Colin.

moment de l'existence, ne s'est pas élaboré in abstracto au sein d'une conscience isolée, mais a été parlé, dialogué, construit, influencé, négocié au cours de la vie en groupe. (2005, p.41)

Comprenant la nécessité de prendre en compte tous les facteurs environnementaux influençant la planification des enseignants, nous allons projeter sur notre objet d'étude, la méthode du « cours d'action ». Nous sommes confortés dans ce choix par le constat effectué par John Collier et relaté par Roy et Prévost¹⁷, qui stipule :

Que lorsque la recherche sociale part d'un besoin d'agir, qu'elle intègre plusieurs disciplines, qu'elle implique les administrateurs publics aussi bien que les personnes qui vivent les problèmes et qu'elle est utilisée dans l'action, elle donne des résultats incomparablement plus productifs et plus véridiques que les études sociales disciplinaires traditionnelles (2013, p.130).

Dans une recherche cours d'action, la préoccupation des chercheurs n'est pas seulement de documenter des savoirs existants. Il s'agit plutôt pour eux d'amener l'acteur à développer la compréhension de son action pour savoir ce qu'il fait et pourquoi il le fait. D'après Roy et Prévost, cités plus haut, l'objectif est « *de permettre la verbalisation du non conscient dans le but d'en faire un objet de connaissances* » (2013). Ils citent même Lewin « *résoudre des problèmes sociaux dans des situations concrètes [...] et introduire des changements durables* » (2013). Il s'agit donc également de laisser la possibilité à de nouvelles connaissances d'émerger.

2) Les trois postulats de cette méthode

Cette méthode de recherche, particulièrement adaptée à notre objet d'étude, est basée sur trois postulats qui sont :

- L'énaction ;
- La conscience préréflexive ;
- L'activité signe.

¹⁷ Roy, M. et Prevost, P. (2013), La recherche action : origine, caractéristiques et implication de son utilisation dans les sciences de la gestion, *Recherches qualitatives*, vol 32(2).

➤ L'ENACTION

Le postulat de l'énaction place l'activité de recherche dans un contexte où l'activité de l'acteur est indissociable de son environnement. Jacques Theureau¹⁸ écrit à ce sujet que :

[...] l'ensemble de l'activité d'un acteur comme donnant lieu à la création et/ou à la manifestation d'un savoir quel qu'il soit à chaque instant - consiste en une dynamique de son couplage structurel avec son environnement [...], ou encore en une succession de flux [...] d'interactions asymétriques entre cet acteur et son environnement (2010, p.291).

Un extrait écrit par Serge Leblanc permet de préciser l'énaction relativement à l'action d'enseigner :

Le monde de la classe dans lequel un enseignant agit ne peut être défini indépendamment de la façon dont il perçoit la situation, de ce qu'il cherche à faire, de ce qu'il ressent et de ce qu'il mobilise comme connaissances en relation avec ce qu'il fait (2007, p.13).

Ainsi, faire le postulat de l'énaction, c'est prendre en compte que l'acteur et son environnement sont en interaction asymétriques à chaque instant. Il en résulte d'une part, que l'environnement agit en influençant, perturbant et façonnant l'activité de l'acteur de manière consciente ou inconsciente. D'autre part, que l'acteur en adaptant son action, impacte à son tour l'environnement dans lequel il se trouve.

➤ LA CONSCIENCE PRE-REFLEXIVE

Sans le postulat de la conscience préreflexive, il serait impossible de comprendre en quoi consiste ces interactions réciproques entre l'acteur et son environnement. Le postulat de la conscience préreflexive reconnaît à l'acteur la capacité de revenir sur son action, de la raconter et de la justifier dans son couplage asymétrique avec l'environnement. Jacques Theureau écrit d'ailleurs à ce sujet dans le même document que celui précisé ci-dessus que :

1- Un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité [...];

2- Cette possibilité de monstration, mimes, simulations, récits et commentaires constitue un effet de surface des interactions asymétriques [...] et de leur organisation temporelle complexe (2010).

Faire l'hypothèse de la conscience préreflexive, c'est donc reconnaître à l'acteur, mis en situation favorable, la capacité de faire émerger ce que Roy et Prévost nomment :

¹⁸ Theureau, J. (2010), Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4 n°2.

Des processus de niveaux supérieurs : sociaux, historiques, organisationnels, artefactuels, à partir de l'activité observée (2013).

A la question de savoir si seul l'acteur peut effectuer ce retour sur activité afin de documenter la recherche, la réponse est positive tant la subjectivité de l'individu influence l'action. Cette dernière a été mise en évidence par de nombreuses études dont celle réalisée par Daniel Bertaux et Nicolas Delcroix en 1992 et racontée par Daniel Bertaux dans son livre « *Le récit de la vie* » en 2005. Dans la recherche mentionnée, réalisée auprès de tribunaux sur les influences en jeu dans l'attribution des droits de garde des enfants à tel ou tel parent, les chercheurs mettent en évidence l'influence du lieu où est rendu le jugement dans les décisions prises, et donc l'influence de l'habitus des magistrats.

Dans le même ouvrage, l'auteur parle de « *règle du jeu de l'éaction* » (2005). Il s'agit donc, comme l'illustrent les propos suivants de Serge Leblanc, d'une règle du jeu de l'éaction intériorisée et propre à chacun :

L'enseignant dans cette situation de face à face collectif, ne s'adapte donc pas à un environnement objectif qui serait le même pour tous mais fait émerger un monde de significations singulier lié à son histoire personnelle et ses aptitudes affectives, perceptives, cognitives et motrices (2007, p.13).

La conscience préreflexive pourrait donc se définir comme un présupposé qu'a le psychisme humain de revenir sur lui-même, sur la réalité dans laquelle il était immergé lors de l'action afin d'analyser son action et de produire une connaissance du contexte dans lequel il a agi.

Afin de permettre à l'acteur de revenir sur son action, il nous appartient de lui donner la possibilité matérielle et des conditions favorables afin de stimuler ce retour sur lui-même. C'est seulement si cette condition est réalisée qu'il pourra montrer, mimer et raconter, justifier chacun des éléments sous-tendant son action.

➤ L'ACTIVITE SIGNE

Nous avons vu précédemment que l'action est une globalité, la synthèse de plusieurs éléments. Jacques Theureau, en 2010, nomme « *unités élémentaires* » ces paramètres indissociables et articulés, dont la somme constitue un complexe dont la partie visible est l'action. Ces unités élémentaires sont en fait des unités de sens pour l'acteur et sur lesquelles lui seul pourra « revenir » grâce à la conscience préreflexive. En effet, elles ne sont pas les mêmes ou pas analysées de la même manière d'un individu à un autre.

L'activité signe est définie par Jacques Theureau comme une articulation des deux activités précédentes. Elle pose l'hypothèse de l'émergence de la conscience préreflexive à partir de signes faisant sens pour l'acteur.

Ainsi, le flux de l'activité de l'acteur est selon Guillaume Azema¹⁹ :

[...] le PDRCDA²⁰ considère le flux de l'activité comme une concaténation ou un enchâssement de signes pris en compte et produits par l'acteur. Chaque signe (ou unité élémentaire de cours d'expérience) se décompose en sous-catégorie cohérente, [...] (2015, p.156).

Jacques Theureau a constaté que les signes pouvaient être de différentes natures. Il peut s'agir de signes possibles, virtuels ou actuels.

En considérant qu'un signe peut être des domaines du possible, de l'actuel ou du virtuel ou une corrélation de deux à trois de ces domaines, Theureau a élaboré une méthode d'analyse basée sur l'émergence possible de six catégories du signe.

En ce qui nous concerne, nous avons opté pour une analyse simplifiée qui implique de ne prendre en considération que quatre des six composantes. Nous réaliserons donc une analyse en signe de type tétraédrique pour documenter notre recherche sur l'activité réelle des enseignants en situation de planification. Les quatre composantes du signe que nous chercherons à faire émerger seront :

- Le **Representamen** : la perturbation de l'acteur qui émane de son environnement ou de lui-même confronté en situation d'activité ;
- L'**Unité de cours d'expérience** : ce que fait l'acteur, la partie visible de l'iceberg, l'action observable ;
- L'**Engagement** de l'acteur : ce qu'il cherche à faire, ses préoccupations ;
- Le **Savoir** de l'acteur : le savoir culturel qu'il va interroger et son savoir propre intrinsèque construit par l'expérience.

Selon la thèse de Guillaume Azéma, réaliser une analyse en signe consiste à procéder à un découpage de la conscience préreflexive d'un acteur en ce qu'il nomme « unité significative » :

¹⁹ Azema, G. (2015), *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive* (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III).

²⁰ Programme De Recherche Cours D'Action

Dans le cadre du cours d'expérience, la spécificité de la démarche consiste à découper en unités significatives pour un acteur le flux de son expérience (ou conscience pré-réflexive) (2005, p. 171).

Ces unités seront dégagées par les chercheurs à partir des analyses de ce que les acteurs auront pu montrer, expliquer, mimer, raconter commenter sur leur activité dans son contexte asymétrique, lors de l'entretien réalisé.

B. Cadre méthodologique

1) Nos objectifs

Rappelons qu'au niveau motivationnel, la préoccupation des deux chercheurs est de faire évoluer leur activité de planification. Les chercheurs espèrent tirer un bénéfice personnel et enrichir leurs propres pratiques. Pour cela, ils seront amenés à confronter les résultats de leur étude aux connaissances actuelles qui ont été mises en évidence dans l'état de l'art et qui sont :

- Que les enseignants experts préparent leur classe de manières très différentes des enseignants débutants. Du fait de leur expérience, ils planifient davantage mentalement leurs séances d'apprentissage, laissent plus de place à l'improvisation et ont davantage comme préoccupation l'activité et la participation des élèves.
- Que les enseignants débutants ne possédant pas ce recul, sont encouragés à tout planifier à l'écrit pour structurer leurs pensées et laisser une trace évaluable de leur activité. Moins expérimentés, ils sont moins capables d'improvisation et sont ainsi davantage focalisés sur la gestion de la classe, la motivation et les objectifs d'apprentissage des élèves.

2) Terrains / Participants

Désireux donc, de pouvoir dégager de cette étude des clés susceptibles d'avoir des répercussions positives sur leurs pratiques, les deux chercheurs ont choisi de s'intéresser à ce qu'ils considèrent être les deux extrémités en matière de personnel enseignant : un enseignant non seulement expérimenté mais possédant en plus la qualité de PEMF et un enseignant très débutant : un PES.

L'objectif de notre étude est de faire émerger des points communs et des différences dans les activités des deux acteurs et de comparer leurs pratiques. Ainsi, afin que la comparaison fasse sens pour nous, nous avons opéré un choix des acteurs de manière à ce que leurs pratiques soient comparables donc proches. Nous avons ainsi choisi deux enseignants de même cycle et de même niveau.

Pour répondre à nos préoccupations qui étaient essentiellement, du fait de notre manque d'expérience, liées à la prise en compte de l'activité des élèves et de l'hétérogénéité du groupe classe, nous nous sommes longtemps posés la question du niveau de classe dans lequel nous voudrions effectuer notre travail de recherche. En première intention, nous penchions pour la maternelle. Finalement, au vu de nos contraintes temporelles, nous avons décidé que l'une de nos classes serait l'un des terrains de recherche. Entre une classe de CP et une classe de CM1, nous avons sélectionné la classe de CP pour les mêmes raisons que celles évoquées ci-dessus.

Ci-dessous, un tableau présentant nos deux terrains d'étude :

	<u>Terrain d'étude numéro 1</u>	<u>Terrain d'étude numéro 2</u>
<u>Enseignant</u>	PES	PEMF (15 ans d'expérience dont 3 dans le niveau étudié)
<u>Niveau</u>	CP	CP
<u>Nombres d'élèves</u>	25	21

Terrains d'étude des acteurs n°1 et n°2

Du fait de l'énaction, il était difficile voire impossible, de comprendre l'activité des acteurs en ignorant tout de leur environnement dans lequel se joue l'activité d'enseignement. Les entretiens ont donc été précédés d'une prise de contact et d'une observation du terrain où a lieu la pratique d'enseignement (le terrain d'étude n°1 étant celui de l'un des deux chercheurs, c'est le deuxième chercheur qui a mené l'observation, la prise de contact et l'entretien). Cette première rencontre sera également, pour les deux chercheurs, l'occasion de préciser les attentes et souhaits de chacun et de commencer à établir la relation de confiance et d'écoute propice au bon déroulement des entretiens à postériori.

	<u>Terrain d'étude n°1</u>	<u>Terrain d'étude n°2</u>
<u>Prise de contact, préliminaire</u>	Terrain de l'un des deux chercheurs : objectifs et rôles de chacun tacitement définis par le travail collaboratif. Observation de la classe.	Contacts téléphoniques de présentation mutuelle, de définition des objectifs et attentes de chacun. Observation de la classe.
<u>Demandes formulées par les chercheurs</u>	Garder toutes traces d'activité, livres consultés, fiche de préparation, note de rencontres et échanges, éventuellement noter sur des « <i>post-it</i> », les éléments qui concourent à l'activité mais qui ne laissent pas de traces.	

3) Type d'entretien choisi

Nous prendrons en compte, comme nous l'avons vu dans la partie méthodologique, le postulat de l'énaction qui implique que les acteurs, dans le cours de leur activité de planification, se sont retrouvés confrontés à une situation problème aux multiples facettes et ont été amenés à prendre subjectivement des décisions afin de tenter de résoudre leur équation.

Afin de pouvoir analyser l'activité de planification d'un enseignant, nous devons donc recueillir des informations dont la personne qui parle peut témoigner, qu'elle peut expliquer. Nous devons pour cela réaliser des entretiens en choisissant un dispositif, mettant l'acteur en capacité d'accéder à sa conscience préreflexive.

Il existe plusieurs types d'entretiens parmi lesquels nous aurons à choisir celui qui est le plus adapté à notre objet d'étude. Les types d'entretiens sont définis en fonction du temps dans lequel ils se déroulent par rapport à l'action et en fonction du matériau qui sert de base à l'évocation de l'action.

En ce qui concerne le déroulé des entretiens par rapport au temps de l'action, il y a d'une part, ceux qui ont lieu de manière simultanée à l'action, qui documente la conscience préreflexive dans le cours de l'action ou tout de suite après celle-ci ; et d'autre part ceux qui se déroulent à postériori de l'action.

Les entretiens à postériori de l'action peuvent être définis selon deux types :

- ⇒ Les entretiens de type psychophénomologique qui se basent seulement sur des traces imprégnées dans le corps de l'acteur.
- ⇒ Les entretiens qui se basent sur les traces matérielles du comportement de l'acteur en activité.

Dans le cadre de notre recherche, ayant à cœur de faire émerger la verbalisation par l'acteur de ce qui s'est passé de la manière la plus objective et chronologique possible, tout en combinant les observations terrain et la fabrication de la théorie, nous privilégierons le type d'entretien qui s'appuie sur un support matériel.

Il existe deux types d'entretiens qui se basent sur des traces matérielles de l'activité :

- ⇒ L'entretien d'auto confrontation : s'appuie sur un enregistrement vidéo de l'acteur en activité. Pour que sa réalisation soit possible, il faut donc que l'activité se déroule sur un temps relativement court et dans des espaces qu'il est possible de connaître à l'avance.
- ⇒ L'entretien de remise en situation dynamique à partir des traces produites : s'appuie sur les traces générées par l'acteur dans le cours de son activité (elles peuvent être de natures variées comme dans l'étude de l'activité de composition d'une œuvre musicale où les chercheurs ont eu recours à des partitions, fichiers sons sur CD, programmes informatiques musicaux...). Ce type d'entretien est une forme récente développée par Nicolas Donin et Jacques Theureau en 2003 (cité par Philippe Leroux²¹) pour l'étude de la composition d'une œuvre musicale. Il est particulièrement approprié lors d'étude d'activité se déroulant sur des empan temporels longs ou multiples.

Au regard de nos expériences personnelles d'enseignants débutants et des propos suivants recueillis en phase préliminaire auprès de l'acteur 2 (annexe 5), nous savons que l'activité de planification peut se découler dans des temps longs, espacés les uns des autres et dans des lieux variés :

Si on reste à la maison, on travaille ; au resto, sous la douche.... De temps en temps, je me fais gronder par ma femme qui me parle et qui se rend compte que je ne suis pas en train de l'écouter, que je suis ailleurs ! (Annexe 5).

²¹ Leroux, P. (2008), L'activité de composition comme exploitation/construction de situations - Anthropologie cognitive de la composition d'une œuvre musicale, *Intellectica*.

De cette expérience et de divers témoignages qui abondent tous dans le même sens, nous avons estimé que l'entretien de remise en situation dynamique à partir des traces matérielles de l'activité serait la modalité la mieux adaptée à notre besoin.

Lors de leur étude de la composition d'une œuvre musicale, pour chaque entretien, Theureau et Donin procédèrent d'abord au classement chronologique des traces de l'activité avant de commencer la reconstitution du fil de l'action grâce à celles-ci. Nous procéderons de la même manière afin de pouvoir guider les entretiens en prenant appui sur une trame chronologique.

Lorsque nous nous sommes documentés sur les modalités de réalisation des entretiens, nous avons constaté que de nombreux auteurs soulignent l'importance de la posture du chercheur. Dès le début, les fondateurs de l'entretien, Roethlisberger et Dickson, mentionnés dans l'ouvrage d'Alain Blanchet et Anne Gotman²² mettent l'accent sur l'importance de l'écoute donc de l'attitude générale de l'interviewer.

La posture du chercheur va donc être un gage de réussite dans la collecte des données. Le chercheur devra, comme le précise Denis Soulet dans l'ouvrage de Jean Claude Kaufman²³, « avoir une double casquette » (2011) et se comporter :

Comme un policier qui mène une enquête et doit trouver des indices, confronter des témoignages, imaginer des mobiles, recueillir des preuves (2011).

Afin d'obtenir la coopération et la confiance de l'acteur qu'il sollicite, le chercheur ne devra pas non plus perdre de vue, comme le précisent Peter Reason et Hilary Bradbury en 2008, que « *la recherche action est réalisée avec les gens plutôt que sur les gens* ». Nous devons donc travailler notre attitude générale pour être des enquêteurs empathiques, impassibles, souples et à l'écoute.

Pour nous préparer au mieux, suivant les conseils de Jean Claude Kaufman, Alain Blanchet et Anne Gotman, nous avons précisé (à partir du document remis par nos formateurs dans le cadre de notre CRT) une liste de questions susceptibles de relancer le discours ou de faire émerger tel ou tel point de la conscience préreflexive des acteurs. Ce document est joint en annexe 6. Également, afin de n'omettre aucune question sans pour autant prendre le risque d'interrompre l'acteur dans le cours de son récit, nous avons aussi réalisé le tableau présenté en fin de cette

²² Blanchet, A. ; Gotman, A. (2010) *L'entretien : l'enquête et ses méthodes*, Armand Colin – 2^{ème} ed.

²³ Kaufman, J-C. (2011) *L'entretien compréhensif : l'enquête et ses méthodes*, Armand Colin – 3^{ème} ed.

annexe. Ce dernier représente un support où mentionner les questions qui nous viennent à l'esprit au fur et à mesure sans perturber le récit de l'acteur.

4) Cadre méthodologique

Le tableau ci-dessous récapitule le cadre méthodologique de notre étude sur l'activité de planification des deux acteurs sollicités :

	<u>Terrain 1</u>	<u>Terrain 2</u>
<u>Objet d'étude</u>	Conception par l'enseignant d'une séquence d'anglais « <i>the dragon hunt</i> ». 4 séances prévues	Conception par l'enseignant d'une séquence de français sur l'étude du son « <i>ch</i> ». 4 séances prévues
<u>Preuves matérielles recueillies</u>	Notes prises en cours de préparation sur des « <i>post-it</i> ». Fiche de préparation de séquence. Album « <i>we are going on a bear hunt</i> » basé sur la séquence <i>Canopé</i> . Vidéo <i>Canopé</i> de l'activité d'un enseignant expert et fiche de préparation associée.	Fiche de préparation de séquence. Manuel de lecture de l'élève et fichiers d'exercices. Album associé. Exercices proposés aux élèves. Vidéo <i>Canopé</i> .
<u>Type d'entretien effectué</u>	Remise en situation dynamique à partir des traces matérielles de l'activité.	Remise en situation dynamique à partir des traces matérielles de l'activité
<u>Empan temporel de l'activité étudiée</u>	Mûrissement du projet sur trois semaines.	Préparation des sons de la période sur une journée. Activité ritualisée.

<u>Empan spatial de l'activité étudiée</u>	Faculté d'éducation, école, voiture pour le mûrissement. Domicile personnel pour la concrétisation.	Dans sa classe, à partir d'une base ritualisée (la même pour chaque son étudié).
---	--	--

Pour chaque acteur, le verbatim a été recueilli par enregistrement audio. Les verbatims des deux acteurs ont été intégralement retranscrits et sont présentés sous forme d'un tableau à deux volets, mettant en vis à vis les propos de l'acteur et les traces de l'activité utilisées.

La retranscription de l'acteur 1 se trouve en annexe 1 et celle de l'acteur 2 se trouve en annexe 2.

Traces utilisées lors de l'entretien	Verbatim
	Aujourd'hui, j'aimerais que tu me parles de la planification de ta première séance d'anglais, est ce que tu peux m'en dire davantage ?
<p>Séquence « <i>Brown bear, Brown bear, what do you see?</i> »</p> <p>Séquence de l'enseignant débutant « <i>We are going on a bear hunt</i> »</p>	<p>Oui tout à fait, c'est une séquence à partir de l'album « <i>We are going on a bear hunt</i> » qui fait suite à une séquence sur laquelle nous avons travaillé sur les animaux et les couleurs à partir de l'album « <i>Brown bear, Brown bear, what do you see ?</i> » à la demande des enfants qui souhaitent se lancer dans la réalisation de spectacle.</p> <p>Donc l'idée est partie du fait qu'en cours, M.C., notre professeur de langues, nous a présenté un extrait d'une vidéo <i>Canopé</i> où un enseignant faisait jouer un texte en anglais à ses élèves et je trouvais que ça correspondait tout à fait à notre projet théâtre et aussi à la demande des élèves de pouvoir présenter aux élèves de maternelle ce qu'ils apprenaient en anglais et à les mettre en action car ils ont besoin de bouger.</p> <p>Donc du coup, je suis partie d'une séquence existante présentée sur <i>Canopé</i> et c'est notre professeur d'anglais qui a été à l'origine de cette connaissance, je l'ai adapté à mon emploi du temps et à mes élèves.</p>

Extrait du verbatim de l'acteur n°1 (Annexe 1).

II. Résultats

L'intérêt de réaliser une analyse en signe réside dans le fait que celle-ci permet de faire émerger du récit de l'acteur des catégories. Elle permet de faire des rapprochements dans chaque composante du signe, de faire apparaître les influences d'une composante sur une autre ou l'omniprésence de telle ou telle catégorie comme influence de l'activité. Cette nécessité de catégoriser pour pouvoir analyser se retrouve dans cet extrait de la thèse de Guillaume Azéma :

Sur la base d'écoutes multiples et de transcription des entretiens (accompagnés de notes et de fiches synthétiques sur les enquêtés), il s'agit d'opérer une analyse du contenu du discours pour faire émerger des catégories indigènes qui serviront de matière à la production de la théorie (Kaufman 2008) (2005, p.153).

En essayant d'être synthétique, nous allons procéder à une analyse des propos des acteurs recueillis en entretien à partir de leur retranscription dans le but de faire émerger des « *catégories indigènes* » relatives aux actions, aux préoccupations, savoirs et habitudes de chacun des acteurs.

Les analyses en signe effectuées sont présentées dans les annexes 3 (acteur 1) et 4 (acteur 2). En réalisant ces analyses, nous avons essayé de répertorier les signes au plus près de l'activité située de l'enseignant sur la base de sa conscience préreflexive. Tout est factuel et basé sur ce que les acteurs ont commenté ou raconté lors des entretiens concernant leur activité de planification, rien n'a été interprété.

Les signes répertoriés ont été ensuite analysés afin de permettre d'identifier les dynamiques des interactions asymétriques des enseignants dans leurs environnements et donc de documenter notre objet d'étude. Nous allons donc maintenant présenter ce qui a émergé des analyses réalisées.

A. Concernant l'acteur 1

L'enseignant interrogé a choisi d'évoquer la planification d'une séquence en anglais, représentative de son activité. Après avoir étudié avec ses élèves de cours préparatoire, l'album « *Brown bear, brown bear, what do you see ?* », il crée une séquence s'intitulant « *The dragon hunt* » inspirée de l'album « *We are going on a bear hunt* », car les élèves disposent des prérequis nécessaires. Ce choix permet de faire émerger une préoccupation de l'enseignant,

celle de vouloir respecter une certaine progression entre les séquences pour donner du sens aux apprentissages.

- **Modification récurrente de sa planification**

Par les différents *Représentamens* mis en exergue dans l'analyse en signe, nous constatons que la planification de l'acteur se modélise au fur et à mesure.

Nous constatons que le besoin de l'enseignant débutant de réaliser une séquence en anglais pour ses élèves est omniprésent. Il y pense régulièrement : dans sa voiture, avant de s'endormir, avant d'accueillir ses élèves, en préparant la cuisine... C'est donc une gymnastique mentale ubiquiste qui apparaît : *les pensées planificatrices de l'acteur 1 sont en perpétuelle évolution*. D'ailleurs, les signes n°11 et n°12 montrent que l'acteur 1 y est souvent confronté. En effet, il a souvent été perturbé par cette modification perpétuelle et ne savait pas comment gérer l'actualisation de ses traces écrites qui sont un pense-bête pour lui et qui lui permettront de se remémorer en présence des élèves ce qu'il a effectivement pensé et planifié. *Il sait qu'il n'est pas à l'aise avec l'outil informatique* et ne veut pas avoir recours constamment à son ordinateur pour actualiser sa planification, faute de temps. Il utilise donc *des post-it*, à défaut de pouvoir modifier souvent sa fiche de préparation numériquement. Ce moyen est sa solution pour faire face à son besoin de planifier sur un temps long à partir d'un « feu d'artifice » de *Représentamens*.

- **Compenser son manque d'expérience par l'expérience d'un pair**

Dès le début de l'entretien, l'enseignant débutant évoque qu'il n'est pas le créateur de cette séquence.

Cette dernière est tirée du site *Canopé*²⁴ et c'est leur formateur en anglais qui est à l'origine de cette trouvaille. De fait, grâce au *Représentamen de la vidéo*, sa planification émerge. Il sait que lorsqu'on débute, *s'appuyer sur l'expérience de quelqu'un* est une aide précieuse :

Je suis partie d'une séquence existante présentée sur Canopé et c'est notre professeur d'anglais qui a été à l'origine de cette connaissance. (Annexe 1).

J'ai profité de l'expérience d'un enseignant expert pour reprendre son idée. (Annexe 1).

²⁴ Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques dépendant du ministère de l'éducation nationale <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=397018>

Je vais faire exactement comme l'enseignant procède dans la vidéo. (Annexe 1)

Conscient de son manque d'expertise, il *fait confiance à une pratique plus expérimentée* pour planifier efficacement et correctement sa séquence en anglais. Il s'inspire dans sa pratique, d'une vidéo et d'une séquence publiée sur le site internet *Canopé*, site pédagogique de l'éducation nationale.

L'expérience de ses pairs ne le guide pas seulement au début de sa planification mais va le guider tout au long de la phase pré-active de son activité. A la lecture du **signe n°6**, l'enseignant sait que les ressources présentes sur le site Canopé vont lui être d'une grande aide. Cependant, ce sont seulement des informations virtuelles et il a besoin en outre, de parler avec le formateur qui lui a présenté tous ces outils.

Quand j'ai lu cette séquence, cela m'a interpellé, je suis donc allé voir monsieur C. qui m'a informé qu'il avait tiré cette dernière sur le site de Canopé, il m'a donné pleins d'informations complémentaires et il m'a même prêté l'album « *We are going on a bear hunt* ». (Annexe 1).

En préparation du master 2, l'acteur 1 saisit la chance qu'il a de pouvoir obtenir des conseils de la part de formateur de la faculté, qui sont aussi des enseignants expérimentés. **Le signe n°10** montre quant à lui, qu'au cours de sa planification, grâce à son expérience antérieure (projet théâtre lors d'une classe verte) et au professionnalisme d'un animateur, il va remettre en question ce qu'il avait prévu initialement. En effet, il va modifier les modalités de travail de sa classe : il ne va plus organiser ses séquences en classe entière mais en demi-groupe :

Ce qu'il s'est passé, c'est que l'intervenant théâtre que nous avons eu en classe de découverte avait l'habitude de gérer des groupes classes et dès le premier jour, à la vue de mes élèves de CP, m'a dit que c'était impossible de faire des activités où ils sont actifs, avec l'ensemble de groupe classe. Donc nous avons coupé la classe en deux pour faire ce qui était prévu car à 25 CP, les activités allaient virer au cauchemar ! [...] j'ai donc suivi les conseils de l'intervenant et j'ai repris son idée de la demi-classe. [...] j'ai profité de l'expérience d'un comédien qui prend en charge des groupes depuis 10 ans [...] Grâce à lui, j'ai fait évoluer ma réflexion car c'est vrai qu'avant la classe de découverte, je pensais faire l'ensemble des activités en classe entière mais j'ai totalement changé d'avis (Annexe 1).

L'expérience a encore joué un rôle majeur dans sa planification : il espère que grâce à cette nouvelle disposition pédagogique, les élèves remuants de sa classe (un quart de l'effectif) seront canalisés et plus enclin aux apprentissages. En effet, en s'adaptant au profil de ses élèves, il propose des modalités de travail attrayantes. De nouveau, l'expérience d'un tiers est à l'origine de cette modification mais nous notons une fois de plus, que l'ensemble des *Représentamens* façonne la planification de l'acteur.

Pour terminer sur le facteur « expérience », celui-ci s'est donc basé sur l'expérience et les interactions avec ses pairs et formateurs. Cependant, il demeure anxieux et doute de l'impact de ce qu'il a planifié sur ses élèves. Pour se rassurer, ayant trois enfants dont un qui a l'âge de ses élèves, il le prend pour « cobaye » :

J'ai une petite fille de 6 ans et je voulais voir si cela l'intéressait, si elle arrivait à rentrer dans l'histoire bien que ce soit de l'anglais, et cela a confirmé que oui, un enfant de 6 ans pouvait effectivement être intéressé par l'histoire (Annexe 1).

Dans l'incertitude de l'adhérence de ses élèves à cette séquence modifiée mais initialement prévue pour des CE2, il se rassure donc en testant l'attractivité de l'activité choisie auprès de son propre enfant.

On ne peut cependant pas dire que cet enseignant débutant n'a aucun savoir. En effet, certaines de ses préoccupations mettent en évidence qu'il connaît son groupe classe. Cependant, les signes qui confirment une certaine inexpérience de l'acteur 1 sont majoritaires. A part ce qui relève de la connaissance de son groupe classe et des besoins particuliers de certains élèves, tout le reste apparaît comme étant tâtonnement et questionnement.

Dans la continuité, nous constatons que la visualisation de sa classe dans cette activité n'est pas simple pour lui. Le support vidéo est ainsi une grande aide. En effet, grâce au visionnage d'une séance, il arrive mieux à imaginer et à se projeter concrètement dans sa séquence. Une part d'incertitude est donc supprimée.

Concernant son manque d'expérience, nous avons pu mettre en évidence que cet enseignant connaît ses faiblesses et cherche dans son activité de planification, l'expérience de ses pairs comme moyen pour y remédier.

- **La motivation des élèves comme moteur de sa planification**

A la lecture de l'analyse en signe présentée en annexe 3, nous constatons que la motivation des élèves exerce une réelle influence sur la planification de l'acteur. Dès le visionnage de la vidéo, et ceci est révélé par le **signe n°5**, l'enseignant stagiaire a directement remarqué que les élèves filmés, prenaient plaisir à s'engager dans l'activité. Ceci révèle sa volonté de prendre en compte l'activité de ces derniers. Cette préoccupation est confirmée par les propos suivants :

Ce qui faisait sens pour moi, c'était vraiment qu'ils aient du plaisir à le faire.

Rien que d'imaginer certains élèves être contents, prendre du plaisir à faire l'activité, ça me rendait assez heureuse (Annexe 1).

Cette préoccupation concernant l'activité des élèves a un réel poids sur les décisions planificatrices de cet enseignant car celui-ci s'y réfère constamment pour ajuster sa planification (**signe n°1, signe n°5, signe n°8, signe n°10, signe n°13**).

De plus, il s'inspire du matériel utilisé par l'enseignant expert de la vidéo et crée un matériel visuel et ludique équivalent car il sait que le *matériel utilisé dans la séquence sera un facteur d'engagement pour les élèves*. Il avait d'ailleurs pu le constater lors de la séquence précédente :

On avait déjà travaillé les flashcards, donc je reprenais un matériel qui marchait, qui fonctionnait.

J'ai repris l'idée des flashcards que j'avais déjà exploitée et qui marche relativement bien (Annexe 1).

Cet outil est apprécié des élèves et favorise aussi les apprentissages : selon l'acteur 1, il « *va aider les élèves à comprendre l'histoire* ». Certes, l'acteur est débutant mais possède cependant une mince expérience dont il se saisit.

Aussi, pour mettre au centre de la séquence, *l'engagement de ses élèves*, il pense à leurs besoins physiologiques :

J'ai besoin [...] de trouver des activités qui ne leur demandent pas de rester assis pendant 45mn à écouter de l'anglais. Puis, je pense aussi que de toute façon, on apprend l'anglais en le vivant (Annexe 1).

Le **signe n°1** met en évidence que ce qui préoccupe l'acteur est *d'arriver à travailler efficacement avec ses élèves*. Mais pour cela, il se doit de respecter d'une part, leur rythme biologique (en leur proposant des activités ludiques l'après-midi) et d'autre part, de s'adapter à leurs profils. Dans le cas de cette classe, un quart des élèves « *a besoin de bouger* », l'acteur essaie donc de planifier ses séances en fonction des besoins des enfants de sa classe.

D'ailleurs, d'autres signes (**signe n°2, signe n°4, signe n°8, signe n°10**) montrent que la préoccupation majeure de l'acteur est d'engager ses élèves dans la séquence et de fait, canaliser les élèves dits « *remuants* ».

Cette préoccupation pour l'activité des élèves est renforcée par l'orientation vers **la pédagogie de projet à la demande des élèves** : l'enseignant s'est saisi de l'envie clairement énoncée par ces derniers, de s'engager dans un projet « *théâtre* » :

Il y a eu un de mes élèves [...], il m'a demandé quand est ce qu'on allait faire le spectacle aux maternelles (Annexe 1).

Dès le visionnage de la vidéo, il pense clairement à l'opportunité que pourrait lui offrir la mise en place de la séquence étudiée dans sa classe :

Je trouvais que ça correspondait tout à fait à notre projet théâtre et aussi à la demande des élèves de pouvoir présenter aux élèves de maternelle ce qu'ils apprenaient en anglais (Annexe 1).

Certes, la séquence est clé en main, elle doit simplement être adaptée à sa classe, mais elle a l'avantage de *répondre à la demande des élèves de montrer ce qu'ils savent faire aux enfants de maternelle*. Une fois de plus, l'enseignant décèle la richesse de cette vidéo et de ce qu'il peut en découler. Il souhaite que, grâce à cette séquence, les élèves soient acteurs de leurs apprentissages en s'engageant dans un projet concret qu'ils ont clairement voulu (**signe n°13**).

L'analyse fait ainsi ressortir que l'acteur 1 sait qu'il ne peut pas planifier sans ressources extérieures et compense son manque d'expérience en s'inspirant de *l'expérience de ses pairs*. Il apparaît également que *la motivation de ses élèves* va être sa principale préoccupation :

Donc je dirai que c'est l'expérience d'un enseignant expert mais c'est aussi l'envie de mes élèves de s'engager et de montrer quelque chose aux maternelles qui m'ont poussé à planifier cette séquence (Annexe 1).

B. Concernant l'acteur 2

○ **Conflit entre les *Représentations* et les *Savoirs***

Les deux chercheurs ont, dès la phase préliminaire, involontairement influencé l'activité de l'acteur. En effet, en citant à l'acteur 2, une liste exhaustive des traces écrites qui peuvent être produites lors d'une activité de planification d'une séance d'enseignement et qu'il serait intéressant qu'il conserve en vue de l'entretien, ils l'ont incité à faire une fiche de préparation. Il n'en réalise pas habituellement comme le confirme l'extrait de la retranscription de son entretien mentionné ci-dessous :

J'ai rédigé une fiche de préparation comme ça pour vous mais ça fait longtemps. Ça faisait longtemps que je n'en avais pas fait et comme je le pensais ça va m'aider aussi. Du coup j'ai réorganisé quelques petites choses- changé l'ordre. Et puis là j'ai mis 10 minutes pour le travail sur les phrases mais c'est plutôt 20 minutes, oui au moins. (Annexe 2)

L'entretien de l'acteur 2 n'a, par ailleurs, pas pu se faire immédiatement après la fin de l'activité de planification du fait des difficultés de compatibilité des emplois du temps entre l'acteur 2 et les deux chercheurs.

Enfin, les enquêteurs ont choisi d'étudier une séquence de découverte du son, type d'apprentissage prépondérant au CP où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une priorité. L'inconvénient de ce choix et de ce contexte, est que l'entretien a beaucoup porté sur

l'activité de planification de la découverte du son au sens large du fait du caractère ritualisé de celle-ci. De fait, le récit de l'acteur ressemble davantage à un récit d'évocation.

Pour les trois raisons mentionnées ci-dessus, bien qu'il soit recueilli dans l'ordre chronologique de l'activité et à partir des traces de sa réalisation, nous estimons que l'entretien de l'acteur 2 que nous avons analysé est plus proche du récit obtenu lors d'un entretien d'explicitation et implique donc une plus grande subjectivité dans les réponses de l'acteur.

Par ailleurs, le chercheur qui a conduit l'entretien a également participé à amplifier ce phénomène. En effet, bien que soucieux de rattacher régulièrement le récit aux traces matérielles de l'activité, il a également régulièrement incité l'acteur à sortir du temps situé de son activité de planification, comme par exemple dans les questions suivantes :

Tu as l'air d'aborder le son de manière ritualisée. L'abordes-tu toujours de la même manière ?
As-tu pu remarquer que cela les mettait en difficulté ? (Annexe 2).

Ainsi, certaines réponses obtenues ne permettent pas d'accéder à la conscience préreflexive de l'acteur que de manière très subjective. D'une part, elles se basent en partie sur le souvenir que l'acteur a de sa propre activité, et d'autre part, l'acteur évoque souvent son activité de planification en général, du fait du caractère ritualisé de l'activité.

Ceci étant, même s'il découle de ces divers travers, une impossibilité de remplir la plupart des *Representamens* des signes dégagés, les chercheurs constatent cependant que l'activité de planification est principalement influencée par les savoirs intrinsèques de l'acteur. Dans notre cas, ce ne sont pas les *Representamens* qui suscitent l'engagement de l'acteur mais les *Savoirs* du fait de l'influence de l'expérience.

○ **Unité d'expérience**

En ce qui concerne l'unité d'expérience, nous constatons certaines récurrences dans les faits de l'acteur. A plusieurs reprises, apparaissent les facteurs « temps » et « réussite des élèves ». L'acteur sélectionne ses activités et joue avec le facteur temps et les dispositifs afin de favoriser la mise en activité et la réussite de tous.

Dès le **signe n°2**, l'acteur choisit une comptine adaptée à la compréhension des élèves. Dans les **signes n°4 et n°5**, l'acteur rajoute des activités afin de ne pas « *passer trop vite* » ou « *d'éviter de laisser de l'implicite* ». A toutes les étapes de sa planification, l'acteur planifie un choix d'activité petit pas par petit pas et prévoit de laisser le temps qu'il faut. Ainsi, il sélectionne par exemple, dans les vidéos pédagogiques *Canopé*, les mots que les enfants pourront écrire sans

rencontrer de difficultés, il « *prévoit de faire lire les mots par chaque enfant* », choisit un dispositif permettant d'accompagner les élèves qui en ont besoin, et prépare des exercices différenciés. Concernant la gestion du temps, une certaine souplesse est apparue lors de l'entretien préliminaire quant à la place des instructions officielles et leurs répercussions sur l'emploi du temps :

En ce qui concerne les sciences, en ce moment c'est l'eau car il y a la piscine - donc hygiène, documentaires, se poser des questions, le vocabulaire (ligne d'eau, planches, pédiluve). Finalement, je pars de ce qui est opportun - la glace à partir d'une observation de la présence de gelée le matin dans la cour ou l'augmentation de l'ensoleillement dans la cour - il y a quelques fois une trace écrite pour pouvoir structurer. Je pars toujours d'un questionnement de l'enfant, que la situation fasse partie de l'environnement. En maternelle déjà je trouvais que prévoir de travailler le rouge un jour, le lendemain, le vert, y'a de quoi devenir schizophrène (Annexe 5).

Cette souplesse est confirmée lors de l'entretien lorsque nous avons évoqué les temps anticipés pour chaque activité proposée :

Parce qu'une fois qu'il y a eu la vidéo, on passe sur le manuel. Pas sur le même jour. Là je suis capable de les faire sur le même jour, là les trois. Ça fait 30 minutes, 40, 50. Je pense que j'ai été un peu juste sur les phrases. Ça prend un peu plus mais ça, ça peut passer dans la journée (Annexe 2).

Cet extrait du verbatim illustre bien le fait que le tempo prévu par la « *fiche de prep'* », qui plus est, exceptionnellement réalisée pour nous, n'est pas une priorité pour cet enseignant. En pratique, celui-ci n'agit pas en fonction du facteur temps mais en fonction des besoins de ses élèves.

Par ailleurs, il agit également en prenant en compte l'hétérogénéité de son groupe classe. Ses manières de faire sont très orientées vers les besoins et la réussite des élèves. Ceci est confirmé par l'étude des principales préoccupations de cet enseignant expérimenté.

○ ***Préoccupations de l'acteur***

Dans cette catégorie du signe aussi, nous constatons certaines récurrences que nous avons rapprochées et agencées en trois catégories :

- ⇒ L'enseignant souhaite que **tous ses élèves puissent être en situation de réussite**. C'est une préoccupation qui émerge sept fois sur les quinze signes. C'est donc la préoccupation quantitativement la plus représentée. Ainsi, nous retrouvons dans cette composante du signe les termes suivants : « *aider à apprendre* » (**signe n°1**) ; « *accessible* » (**signe n°2**) ; « *mettre les élèves en situation de réussir* » (**signe n°7**) ; « *lire selon ses capacités de lecteur* » (**signe n°11**) ; « *accessible à tous* » (**signe n°15**). D'autres préoccupations confirment également cette volonté de l'acteur de mettre les

élèves en situation de réussite même si leur sens est plus implicite « *rajouter le visuel* » (**signe n°5**). Ceci pour satisfaire tous les types d'intelligences y compris les enfants ayant un trouble « dys ».

- ⇒ L'enseignant veut **donner du sens à ce qu'il propose à ses élèves**, c'est une préoccupation récurrente. Nous retrouvons comme composante du signe de manière récurrente, l'expression « *donner du sens* » (**signes n°3, n°4, n°8, n°9 et n°10**), soit dans cinq des dix-huit signes de l'analyse. L'acteur nous avait dit en phase préliminaire, être soucieux que les apprentissages fassent sens pour les enfants « *je veux que les apprentissages fassent sens et motivent les enfants. Je pars de ce que les élèves savent au départ. Cela suscite leur motivation* » (annexe 5). Ce souci de l'acteur 2, est confirmé par les préoccupations que l'analyse en signe a fait émerger.
- ⇒ L'enseignant est attaché à **l'activité des élèves**. En effet, dans les séances 3 et 4 où la prise en charge de la classe est moins collective, nous relevons dans les préoccupations de l'enseignant, le souhait de « *conserver l'attention des enfants* » dans le **signe n°9** et le fait de vouloir « *occuper les élèves tout en les stimulant dans leurs apprentissages* » dans le **signe n°12**.

Regardons maintenant quels sont les savoirs principalement mobilisés par l'acteur en situation de planification de sa séquence de découverte d'un nouveau son.

○ **Les Savoirs**

Contrairement aux *Représentamens*, les *Savoirs* sont très documentés du fait du caractère ritualisé de l'activité et de l'expérience de l'acteur 2. Il émerge que ce qui est actuellement un savoir appartenant à la culture intrinsèque de l'acteur, fut probablement par le passé, un *Représentamen* ou un savoir extrinsèque.

Nous relevons également que les savoirs de l'enseignant expérimenté ont deux origines.

D'une part, les savoirs qui émanent de constats effectués lors de précédentes situations d'enseignement, donc les savoirs émanant d'expériences vécues (ici, il pourra également s'agir de savoirs d'expériences réalisées avec les mêmes élèves du fait de caractère ritualisé de l'activité).

D'autre part, les savoirs qui n'émanent pas de la pratique en classe : ici les lectures de l'enseignant et ses discussions avec des pairs. Ces deux types de savoirs créent parfois un état fait, une culture intrinsèque à l'acteur : « *C'est moi. C'est ma cadence* » (Annexe 2).

Ceci rejoint ce qu'a écrit Lahire en 2006 et cité dans la thèse de Guillaume Azéma :

Dans son usage le plus lâche, la notion de culture peut être utilisée pour nommer tout un ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs, ou de représentations associées à des domaines réguliers de pratiques (2015, p.132).

Chaque signe que nous avons fait émerger du verbatim de l'enseignant expérimenté est influencé par plusieurs savoirs qui ne sont pas forcément indépendants les uns des autres. Par exemple, l'acteur 2 « *sait que certains sons posent un problème d'écoute et de repérage dans le mot* » (Annexe 4). Ces savoirs sont effectivement issus de pratiques antérieures.

Le savoir de cet enseignant expérimenté est en fait, un agglomérat, une association de constats effectués sur le terrain, des lectures et échanges effectués sur le sujet, des difficultés personnelles rencontrées par l'acteur étant enfant (l'acteur 2 était un enfant avec des troubles « dys »), qu'il n'a pas toujours été facile de dissocier. Nous sommes donc davantage face à une culture, au sens énoncé par Lahire. Cette culture propre est issue de diverses documentations, d'échanges, de constats effectués en situation et développés au fur et à mesure d'années de pratique.

Pour conclure sur cette partie analytique, nous pouvons dire que ce qui est fascinant dans l'analyse des interactions asymétriques que les enseignants ont pu avoir avec leurs environnements, est que nous identifions clairement d'une part, ce qui s'est joué au plus proche de leur activité et d'autre part, les éléments externes qui ont influencé et qui ont permis l'organisation de la planification pré-active. La remise en situation à partir des traces conservées par les acteurs et les analyses en signe ainsi constituées par les chercheurs, ont pu mettre en évidence que la planification d'une séquence est assimilée à une sorte de gymnastique pour laquelle les enseignants experts ont la musculature adéquate, pas les débutants. Il ressort d'ailleurs, à la fin de l'entretien de l'acteur 1, que pour lui, il s'agit plutôt d'un combat que d'une gymnastique mentale :

Je sais que j'en aurai à l'issue de l'histoire qui vont vouloir la raconter à partir du décor qu'ils auront fait et si c'est le cas, j'aurai gagné ! (Annexe 1).

Les résultats de ces analyses ainsi mis en évidence, nous allons maintenant rapprocher les déductions faites pour chaque acteur et les confronter aux hypothèses de départ qui avaient émergé de l'état de l'art.

III. Discussions

Un enseignant qui planifie est donc préoccupé par beaucoup d'éléments, c'est-à-dire, que sa pensée planificatrice fera émerger toutes sortes de paramètres qu'il devra prendre en compte lors de cette phase pré-active. C'est comme s'il assemblerait plusieurs chaînons (ses pensées) pour obtenir une chaîne finale (sa planification).

Cependant, notre état de l'art a mis en exergue que la chaîne et les chaînons ne sont pas les mêmes pour un enseignant débutant et un expérimenté. Riff et Durand, dans leur note de synthèse avait déjà élaboré deux portraits types de planification en fonction de l'expérience des acteurs :

[...] l'analyse aboutit à une opposition entre deux « portrait- types » de l'enseignant : l'un s'appuyant sur des procédures automatisées, fluides, économiques, et peu conscientisées, l'autre ayant des actions raisonnées, délibérées, discontinues, coûteuses et lentes (1993, p.101).

Comme nous allons le démontrer en confrontant les deux activités de planification étudiées avec l'état de l'art, notre étude confirme l'existence de ces deux portraits.

➤ **Des activités ritualisées pour l'un et une totale création pour l'autre**

Tout au long de l'analyse en signe de l'acteur 1, nous voyons que l'activité de planification est une sorte de feu d'artifice de *Représentamens* modelant ainsi la planification sur un temps long. Par opposition, pour l'acteur 2, nous n'avons pas pu documenter les *Représentamens* car « ce va et vient » permanent entre stimulation extérieure et élaboration de l'action, diminue considérablement avec l'expérience. Ce point est d'ailleurs confirmé par un propos de l'acteur 2 en discussion préliminaire qui nous disait :

Le temps que je passe à planifier est en fonction des projets. Je passe énormément de temps quand je n'ai pas encore vécu le projet auparavant (Annexe 5).

L'activité de planification est chronophage surtout pour les débutants. Mais elle peut également demander davantage d'investissement pour un enseignant expérimenté n'ayant pas d'antécédent concernant l'activité envisagée. C'est donc la nouveauté qui prend du temps pour chacun des deux enseignants interrogés. A ceci près que pour un professeur stagiaire, tout est nouveau ; alors que pour un professeur expérimenté, les nouveaux projets sont des éléments inconnus mais le reste peut prendre appui sur les savoirs issus de l'expérience. Ce point est d'ailleurs confirmé par notre étude : du fait de son expérience et du caractère ritualisé de son activité, la planification de l'acteur 2 se déroule sur un temps court (deux jours pour une période) alors que la

planification de l'acteur 1 est longue (une séquence de quatre séances d'anglais réfléchi sur trois semaines).

L'enseignant expérimenté possède effectivement un répertoire mémorisé de séances qui fonctionnent et des schémas élaborés à partir d'un fonctionnement passé. Ce n'est pas le cas d'un débutant qui est obligé de compenser cette absence d'expérience par la recherche documentaire, le temps qu'il y passe mais aussi l'appui sur l'expérience de pairs.

Cette déduction confirme ce qui avait émergé dans l'état de l'art : la mémorisation de savoirs et d'automatismes simplifient la préparation et l'organisation.

➤ **Projection - Imagination - Anticipation**

L'enseignant expérimenté exploite mieux son environnement de travail que l'enseignant débutant. En effet, l'acteur 2 planifie dans sa classe pour tirer profit des affichages, du matériel et être capable de se projeter en situation d'enseignement avec ses élèves.

Non, on ne peut pas passer des heures et des heures à faire ça. Il faut aussi prendre du temps pour conscientiser. Moi je vais dans ma classe, je m'assieds sur ma chaise et là, je fais ça, je fais ça et je fais ça. J'y arriverais bien à la maison mais j'ai besoin de cette présence en classe pour imaginer les leviers que je vais devoir enclencher pour aider mes élèves (Annexe 2).

Ce propos est très intéressant car l'acteur 2 emploie les mots « *conscientiser* » et « *imaginer* », qui évoquent nettement le besoin de se projeter dans la séance préparée en allant directement sur le terrain pour pouvoir visualiser ses élèves mais aussi se voir en action pour façonner sa planification. D'ailleurs, celle-ci, pour l'expert, est un processus mental basé sur la visualisation anticipatrice de la situation d'enseignement et la projection de routines. Par opposition, l'enseignant débutant planifie hors du contexte de classe de manière totalement détachée de l'environnement dans lequel se dérouleront les séances. Cette capacité des enseignants expérimentés à prendre en compte leur environnement de travail avait déjà été soulignée par Riff et Durand en 1993 comme nous l'avions évoqué dans l'état de l'art. Notre étude confirme donc également ce point.

L'acteur 1 a, par ailleurs, pris conscience de l'importance de cette *projection – visualisation – imagination* grâce à son retour sur activité et à sa deuxième casquette de chercheur. Par inexpérience, manque de temps et poids des contraintes de certains formateurs, il omettait souvent cette étape mentale dans sa planification. Cette étude lui aura permis de voir à quel point il recherchait finalement inconsciemment cette étape et compensait ce manque grâce au côté visuel du support vidéo.

➤ Des préoccupations différentes selon les deux acteurs

L'analyse des deux entretiens a mis en évidence que les deux acteurs n'avaient pas les mêmes préoccupations. L'acteur 1 est soucieux de la gestion de son groupe classe et la canalisation de certains élèves remuants. Il accorde une attention particulière au choix des supports, des activités et des dispositifs afin de faire entrer les élèves dans l'activité pour susciter leur adhésion.

Ceci conforte les préoccupations des enseignants débutants qui avaient émergé de l'état de l'art. La note de synthèse de Riff et Durand nous avait alors permis de mettre en évidence l'importance pour les enseignants débutants de « *contrôler ou diriger la classe, motiver les élèves et les faire apprendre* » (1993, p.98). Ici, en effet, la préoccupation principale de l'enseignant débutant est la gestion du groupe classe qu'il envisage à travers l'engagement de ses élèves et leur motivation. Nous ne retrouvons pas cette préoccupation chez l'acteur expérimenté.

En revanche, l'acteur 2 est, outre les choix d'activités, préoccupé par le sens de ce qu'il enseigne et la réussite de ses élèves. Son expérience lui permet de ne pas dépenser son énergie à l'anticipation de la gestion du groupe classe. Ce gain de temps et d'énergie lui permet de privilégier la relation entre l'élève et son savoir.

L'expérience et le recul permettent en effet à cet acteur, de planifier des activités adaptées pour un apprentissage de type « autorégulé ». Celui-ci a pour but, en permettant l'implication des élèves dans leurs apprentissages, de les mettre en situation de réussite. D'après Charles Hadji²⁵, les facteurs essentiels de cet apprentissage autorégulé sont *une réflexion sur l'activité des élèves, des situations d'apprentissage qui laissent des marges de manœuvre, des régulations possibles par l'enseignant du fait de la structure des situations d'apprentissage, des activités authentiques qui se rapprochent de la vie réelle des élèves et donne du sens aux apprentissages, des activités ouvrant sur la complexité et de l'interdisciplinarité*. L'analyse effectuée à partir du verbatim de l'acteur 2, nous a permis de nous rendre compte que tous ces facteurs sont omniprésents dans son activité. De l'analyse de sa planification, il émerge : efficacité, anticipation, contrôle et ajustement. L'acteur 2 opère ainsi des choix didactiques et d'activité qu'il sait judicieux du fait de la force de l'expérience. En planifiant une médiation réfléchie entre élèves et savoirs, il offre

²⁵ Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages – L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, ESF Sciences Humaines.

la possibilité à ses élèves de construire un nouveau savoir par transformation d'un savoir existant. L'acteur 1, en revanche, ne possède pas le recul nécessaire pour opérer une médiation aussi efficace entre l'élève et le savoir.

L'acteur 1 est davantage préoccupé par le respect des prescriptions officielles : de fait, il programme des séances d'anglais dont la durée est conforme aux prescriptions institutionnelles dans son emploi du temps. Par opposition, le respect du planning et des prescriptions n'est pas une préoccupation majeure de l'acteur expérimenté qui sait prioriser. Les contraintes institutionnelles n'apparaissent pour cet enseignant, que de manière indirecte dans le choix d'une méthode (qui par définition est conforme aux attentes ministérielles). Par contre en matière de rythme, dans la classe de l'enseignant expérimenté, il n'y a pas de contraintes rigides imposées, pas de volonté de respecter à la lettre un emploi du temps de type *Eduscol* dans le quotidien, mais une grande souplesse qui laisse la place à une grande adaptation. Les activités de français, de mathématiques, de découverte du monde prendront le temps nécessaire car la préoccupation de l'enseignant est d'abord la réussite de tous. Finalement, cette volonté d'amener tous ses élèves à être capable de lire et écrire à la fin de leur CP rejoint les nouveaux objectifs gouvernementaux : un « *CP 100% réussite en lecture et écriture* » mais pas forcément avec les moyens prescrits pour y parvenir : « *des maths, je n'en fais peut-être pas assez...* » ou en sciences :

Finalement, je pars de ce qui est opportun - la glace à partir d'une observation de la présence de gelée le matin dans la cour ou l'augmentation de l'ensoleillement dans la cour- il y a quelques fois une trace écrite pour pouvoir structurer (Annexe 5).

➤ **Des traces de planification différentes**

Une différence majeure entre les deux acteurs apparaît également dans le temps passé à numériser les séquences sous format de fiche de préparation ou autre traces écrites. Nous relevons le propos suivant dans le verbatim de l'acteur 2 :

J'ai rédigé une fiche de préparation comme ça pour vous mais ça fait longtemps.

On ne peut pas passer des heures et des heures à faire ça (Annexe 2).

Ajouté à ce que nous avons vu plus haut concernant sa planification par visualisation anticipatrice, cela confirme que la planification pour l'acteur 2, ne passe pas par la rédaction d'une fiche de préparation. Il n'en rédige pas car cela serait au dépend de la conscientisation et donc au dépend de la prise en compte des besoins de ses élèves. Ce mode de fonctionnement lui est possible grâce au stock de ressources et savoirs intrinsèques engrangés dans sa mémoire.

L'enseignant expérimenté évoque un fonctionnement plus laborieux en cas d'absence de culture propre (dans le montage de nouveaux projets par exemple).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons vu que nous avons malencontreusement incité l'acteur à produire une fiche de préparation, trace écrite dont il se passe habituellement pour les activités de découverte de sons. Son retour à ce sujet nous a permis de comprendre l'insistance de nos formateurs pour que nous rédigeons une trace écrite bien structurée. En effet, la rédaction de ce document, dont l'objet au départ était seulement de nous rendre service en produisant une trace écrite sur laquelle nous appuyer pour l'entretien, lui a été utile également. La formulation par écrit de sa planification l'a amené à réorganiser sa séquence. La rédaction de la fiche de préparation l'a en effet amené à modifier l'ordre des activités proposées au regard des objectifs visés par chacun :

Du coup j'ai réorganisé quelques petites choses, changé l'ordre. Et puis là, j'ai mis 10 minutes pour le travail sur les phrases mais c'est plutôt 20 minutes, oui au moins (Annexe 2).

Nous remarquons donc que la rédaction d'une fiche de préparation a permis à l'enseignant expérimenté d'avoir une vue d'ensemble de sa planification pour pouvoir ensuite l'ajuster, la modifier.

Pour l'acteur 1, la rédaction d'une fiche de préparation est habituelle. D'une part, ça l'aide à structurer ses séances et d'autre part, c'est une exigence de la faculté car grâce à cette trace écrite, les formateurs peuvent suivre les apprentissages et progrès des professeurs stagiaires concernant la planification de leurs séances d'enseignement.

Cependant, une grande vigilance s'impose quant à la souplesse de cette trace écrite. C'est une aide à la structuration mais elle ne doit pas devenir, comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, une sorte de recette de cuisine qu'il faut à tout prix respecter. En effet, l'enseignant, même s'il a planifié des activités, doit pouvoir s'adapter à ses élèves et doit à tout moment changer le fil de sa planification si les enfants n'adhèrent pas aux prévisions inscrites sur la trace écrite.

Tout comme le cuisinier qui est libre d'ajouter sa touche personnelle ou de modifier les quantités d'une recette, l'enseignant ne doit pas se priver de faire la même chose. C'est un créateur de savoirs qui doit être flexible dans son enseignement pour s'adapter constamment à ses élèves. Mais ceci n'est pas simple quand l'enseignant débute et qu'il n'a pas un répertoire mental d'expériences passées qui fonctionnent. En effet, même en voulant s'adapter à ses élèves, il n'y arrive que maladroitement et progressivement du fait de son manque d'expérience et du peu de temps qu'il lui reste une fois satisfaites les exigences des formateurs.

➤ **Ce qui rapproche les deux acteurs dans leur planification**

Dans les deux entretiens menés et à la lumière des analyses ainsi constituées, nous avons identifié que la motivation des élèves était la seule influence commune aux deux enseignants. En effet, les propos recueillis dans les annexes 1 et 2 montrent que les élèves ont un réel poids sur les décisions planificatrices des deux acteurs. Que l'on soit débutant ou expérimenté, placer la motivation de l'enfant au cœur de la planification est essentielle dans le métier de professeur des écoles. Voir les yeux des enfants s'illuminer quand une activité leur plaît est une réelle récompense du travail de planification effectué durant des heures et des heures. D'ailleurs, un propos de l'acteur 1 est assez révélateur de cela :

Je sais que j'en aurai à l'issue de l'histoire qui vont vouloir la raconter à partir du décor qu'ils auront fait et si c'est le cas, j'aurai gagné ! (Annexe 1).

De fait, lorsque cet enseignant débutant s'engage dans la planification, il ne prend pas en compte seulement les prescriptions institutionnelles et la gestion de sa classe mais il se préoccupe également de l'engagement des élèves dans les activités qu'il aura prévu.

L'état de l'art réalisé nous avait permis de préciser des caractéristiques que nous avons pour l'essentiel retrouvées dans l'analyse de l'activité des deux acteurs. L'étude ainsi faite, confirme que la planification des débutants est davantage motivée par la gestion de la classe et les connaissances à enseigner au regard des prescriptions. Les experts, quant à eux, n'ont pas le même rapport aux objectifs institutionnels mais il est cependant apparu que le débutant était également préoccupé par la motivation de ses élèves.

Les enseignants expérimentés accordent également moins de temps et d'énergie à l'anticipation du fait d'une mémorisation antérieure de savoirs et d'automatismes, qui simplifient ainsi la préparation et l'organisation. Ils prennent également davantage en compte le potentiel de l'environnement. Ce gain de temps et cette capacité à entrevoir le contexte d'une manière plus globale leur permet d'accorder d'avantage d'importance à l'activité et à l'engagement des élèves. Ils sont également plus performants, fonctionnant moins par essais-erreurs du fait des expériences antérieures.

Par ailleurs, en fonction de leur ancienneté, les enseignants n'ont pas le même rapport à la trace écrite : ainsi les débutants ont tendance à cadenciser leur planification et imposer cette rigidité à leurs élèves, contrairement aux experts qui sont en capacité de préparer mentalement, d'élaborer plusieurs schémas mentaux et donc de laisser plus de place à l'improvisation.

CONCLUSION

La planification est une activité inhérente à l'acte d'enseigner et peut avoir lieu à tout moment de la journée : dans la voiture, sur le trajet de l'école, en faisant les courses, la cuisine ou les devoirs avec ses enfants... C'est une tâche complexe qui implique la prise en compte consciente ou inconsciente d'une multitude d'éléments qui se connectent les uns aux autres pour modeler l'action. L'accès à la conscience préreflexive de nos acteurs a permis de confirmer que les enseignants expérimentés et les enseignants débutants ne planifient pas de la même manière : ils n'ont pas la même activité, pas les mêmes préoccupations, ni les mêmes savoirs.

Nous avons pu constater, grâce à la méthode de recherche du cours d'action, l'importance des multiples influences qui agissent sur l'activité de planification, et donc par extension, sur l'activité humaine au sens large de l'énaction.

Notre étude, bien que très limitée car ne portant que sur l'activité de planification de deux enseignants, a contribué à notre formation. Partant de la définition de l'apprentissage de Charles Hadji :

Apprendre, c'est tout à la fois saisir par l'esprit, acquérir des connaissances, intégrer des données nouvelles à une structure existante, construire par transformation de nouvelles représentations et de nouvelles connaissances et modifier son comportement (2012, p.20).

La réalisation de cette étude et de ce mémoire, la rencontre avec les acteurs, l'analyse décortiquée de leur planification, les questionnements engendrés nous ont ainsi mis en situation d'apprendre. Ce travail a participé à une meilleure compréhension de l'activité de planification, à l'acceptation de certaines contraintes et a induit des transformations dans nos pratiques de débutants.

Le chercheur 1 a réalisé que planifier, ce n'est pas seulement rédiger une « fiche de préparation », que ce n'est donc pas simplement la rédaction d'une trace écrite :

C'est comme vous me disiez au début et que j'avais du mal à comprendre ! La fiche de prep, ce n'est pas ça l'objet ! La fiche de prep, c'est juste la trace de la planification, c'est une trace écrite²⁶.

Le chercheur 2 a pris conscience que les exigences des formateurs en matière de traces écrites étaient justifiées pour l'aide à la structuration qu'elles apportent. Il n'envisage plus ce

²⁶ Propos recueillis par le chercheur 2 lors de la rédaction du mémoire.

chronophage labeur comme une punition mais plutôt comme une étape utile et nécessaire à sa formation.

Les deux chercheurs ont enfin constaté que le manque de fluidité qu'ils se reprochaient et qui pouvait leur être reprochée, laissera progressivement la place à plus de souplesse avec la force de l'expérience, une fois toutes les connexions en place. Ils se sont rassurés dans leur capacité à progresser et à atteindre un jour eux aussi, comme l'acteur 2, l'indice n°5 du mode de planification avec fonctionnement « improvisationnel », de François Tochon²⁷, c'est-à-dire, la capacité :

D'accommoder les plans en liant les modules propres à l'organisation du contenu aux événements de la classe caractérise le développement d'une improvisation bien planifiée (1993, p.453).

²⁷ Voir les cinq indices d'un fonctionnement « improvisationnel » selon François Tochon cités dans l'état de l'art page 19

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2009), Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n° 2.
- Azema, G. (2015), *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive* (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III).
- Bertaux, D. (2005), *Le récit de vie*, Armand Colin.
- Blanchet, A. ; Gotman, A. (2010), *L'entretien : l'enquête et ses méthodes*, Armand Colin – 2^{ème} ed.
- Cambra Giné, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier.
- Chevallard, Y. (1986), La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, *Revue française de pédagogie*, volume 76.
- Espinassy, L., Mouton, J-C. et Felix, C. (2009), *La fiche de préparation, un outil organisateur de l'activité de la formation des enseignants ?* Ergonomie et Organisation du Travail - 44ème congrès de la SELF, Thème 3 : Approches pour comprendre les relations organisation-activité(s).

Disponible sur le web : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724681/document>>
- Hadji, C. (2012), *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages – L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, ESF Sciences Humaines.
- Houssaye, J. (2013), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Sciences humaines.

- Kaufman, J-C. (2011) *L'entretien compréhensif : l'enquête et ses méthodes*, Armand Colin – 3^{ème} ed.
- Leblanc, S. (2007), Concept et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°6, page 11-33.
- Leroux, P. (2008), L'activité de composition comme exploitation/construction de situations - Anthropologie cognitive de la composition d'une œuvre musicale, *Intellectica*
- Norman, D. A. (1993), Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34. Trad. fr. partielle par F. Cara de Cognitive artifacts. In J. M. Carroll (Ed.). (1991), *Designing Interaction* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF Sciences humaines.
- Perrin, N., Ria, L. (2008), Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ? *L'Éducateur*, page 38-40.
- Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques dépendant du ministère de l'éducation nationale <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=397018>
- Rieunier, A. (2018), *Préparer un cours, Tome 1, Application pratiques*, ESF Sciences humaines.
- Riff, J. et Durand, M. (1993), Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 103.
- Roy, M. et Prevost, P. (2013), La recherche action : origine, caractéristiques et implication de son utilisation dans les sciences de la gestion, *Recherches qualitatives*, vol 32(2).

- Theureau, J. (2010), Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4 n°2.

- Tochon, F., (1993), Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 19, numéro 3, 437–461.

- Wanlin, P. (2009), La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement, *Revue française de pédagogie* n°166.

ANNEXES

Annexe 1 : remise en situation dynamique à partir des traces de l'activité de l'acteur n°1

Traces utilisées lors de l'entretien	Verbatim
	Aujourd'hui, j'aimerais que tu me parles de la planification de ta première séance d'anglais, est ce que tu peux m'en dire davantage ?
<p>Séquence « <i>Brown bear, Brown bear, what do you see?</i> »</p> <p>Séquence de l'enseignant débutant « <i>We are going on a bear hunt</i> »</p>	<p>Oui tout à fait, c'est une séquence à partir de l'album « <i>We are going on a bear hunt</i> » qui fait suite à une séquence sur laquelle nous avons travaillé sur les animaux et les couleurs à partir de l'album « <i>Brown bear, Brown bear, what do you see ?</i> » à la demande des enfants qui souhaitent se lancer dans la réalisation de spectacle.</p> <p>Donc l'idée est partie du fait qu'en cours, M.C., notre professeur de langues, nous a présenté un extrait d'une vidéo <i>Canopé</i> où un enseignant faisait jouer un texte en anglais à ses élèves et je trouvais que ça correspondait tout à fait à notre projet théâtre et aussi à la demande des élèves de pouvoir présenter aux élèves de maternelle ce qu'ils apprenaient en anglais et à les mettre en action car ils ont besoin de bouger.</p> <p>Donc du coup, je suis partie d'une séquence existante présentée sur <i>Canopé</i> et c'est notre professeur d'anglais qui a été à l'origine de cette connaissance, je l'ai adaptée à mon emploi du temps et à mes élèves.</p>
	Tu me dis que tes élèves ont besoin de bouger donc tu t'es dit que la vidéo pouvait convenir à tes élèves c'est bien ça ?
	Oui, j'ai un certain nombre d'élèves dans ma classe qui ont du mal à être en statique. Comme je garde les temps du matin pour les fondamentaux maths / français, j'ai besoin sur les temps de l'après-midi, de trouver des

	activités qui ne leur demandent pas de rester assis pendant 45mn à écouter de l'anglais. Puis, je pense aussi que de toute façon, on apprend l'anglais en le vivant.
	D'accord, donc dans cet entretien, quelle est la séance que tu vas nous présenter ?
Séquence de l'enseignant débutant « <i>We are going on a bear hunt</i> ». ⇒ Fiche de préparation de la séance 1 ⇒ Fiche de préparation de la séance 2	C'est une séquence en 4 séances. Les élèves découvrent l'histoire et la manière de fonctionner une première fois et ensuite dans une deuxième séance, je referai presque à l'identique ce que nous avons vu dans la première séance.
	Pourquoi tu as jugé nécessaire lors de ta planification de faire ta première séance deux fois ?
Fiche de préparation de la séance 1 Fiche de préparation de la séance 2	Car en fait, ce sont des phrases entières mais même si nous avons déjà vu les couleurs dans la séquence précédente, il y a pas mal de mots qui sont nouveaux donc la première séance sera faite deux fois pour qu'ils s'imprègnent de l'histoire. Et ensuite, c'est eux-mêmes qui raconteront l'histoire à leurs parents ou à leur copain de maternelle comme ils l'ont demandé. Le projet aussi, c'est qu'en arts visuels, ce soit les élèves qui construisent le décor, ce qui va les impliquer aussi davantage.
	C'est donc la planification de ta première séance que tu vas nous décrire. Tu m'as dit que tu t'étais basé sur le site de <i>Canopé</i> , donc comment tu as envisagé ta planification ?
Visionnage de la vidéo de Canopé	Déjà, l'élément déclencheur ça a été de voir la vidéo de l'enseignant expérimenté sur <i>Canopé</i> .
	Peut-on la visionner ensemble ?
	Bien sûr.
	Quel est ton ressenti vis-à-vis de cette vidéo ?
	Cette vidéo rentre dans mon projet et elle correspond à ce que j'avais déjà fait avec mes élèves donc du coup ça a tilté et j'ai profité de l'expérience d'un enseignant expert pour reprendre son idée.

	Je comprends alors que tu as pris ta séquence sur <i>Canopé</i> mais comment, lors de ta planification, tu l'as adapté à tes élèves ?
Séquence « <i>we are going on a bear hunt</i> » tirée de Canopé et donnée par le formateur en cours de langues vivantes.	En fait, ça ne s'est pas passé tout de suite. Quand j'ai lu cette séquence, ça m'a interpellé, je suis donc allé voir monsieur C. qui m'a informé qu'il avait tiré cette dernière du site de <i>Canopé</i> , il m'a donné pleins d'informations complémentaires et il m'a même prêté l'album « <i>We are going on a bear hunt</i> ».
	Je suis alors rentrée chez moi et j'ai voulu le lire à mes enfants. J'ai une petite fille de 6 ans et je voulais voir si ça l'intéressait, si elle arrivait à rentrer dans l'histoire bien que ce soit de l'anglais, et ça a confirmé que oui, un enfant de 6 ans pouvait effectivement être intéressé par l'histoire. Je me suis rendue compte aussi que je n'avais pas un niveau d'anglais très fort donc il fallait que je prépare beaucoup cette séquence en amont. Puis, je me suis dit aussi qu'il fallait vraiment que je me tienne aux phrases du texte. Voilà et à partir de là, j'ai lu la séquence de <i>Canopé</i> .
	Tu l'as consulté en 1 fois, en plusieurs fois ? comment ton organisation a été pensée ?
Album « <i>We are going on a bear hunt</i> »	Je l'ai déjà regardé une première fois en me disant que c'est quelque chose que je traiterai plus tard mais une fois que j'étais dedans, j'étais dedans. Donc une fois que j'ai lu la séquence, j'ai eu des ramifications dans tous les sens, j'ai pensé à mes garçons en me disant que ce que je pensais, ça irait vraiment bien pour mes élèves. J'ai pensé à l'art visuels, je me suis dit que j'allais changer un peu le décor car ce qui était proposé sur <i>Canopé</i> , ça ne correspondait pas tellement à ce que j'avais envie de faire.
	Je me suis posé aussi la question de l'endroit où nous pourrions le faire etc.... En fait tout était en effusion donc j'ai commencé à la rédiger tout de suite et j'ai apporté des modifications par la suite. Mais en fait, le fait de la consulter, ça ma mise dedans et comme j'ai quand même un certain cheminement qui était déjà fait dans ma tête car cette séquence correspondait vraiment à ce que je pouvais faire et ce que j'avais envie de faire, je m'y suis mise tout de suite.
	Et quand tu as élaboré le plan de ta séquence et l'ensemble de tes séances, quel était ton principal objectif ?

<p>Séquence de l'enseignant débutant construite à partir de la séquence de base tirée de <i>Canopé</i></p> <p>FC <i>Brown bear</i></p>	<p>Que mes élèves soient en mouvement et de répondre à leurs attentes. Sachant que l'objectif des programmes, c'est un peu toujours les mêmes en CP : c'est se rendre compte qu'on peut parler dans une langue étrangère et être capable de comprendre des phrases dites dans une langue étrangère donc je savais que j'étais dans l'objectif. Mais ce qui faisait sens pour moi, c'était vraiment qu'ils aient du plaisir à le faire parce qu'ils avaient aimé <i>Brown bear</i>, on avait travaillé les FC déjà, donc je reprenais un matériel qui marchait, qui fonctionnait. Et j'étais dans une poursuite de ce premier album car c'était toujours dans la répétition avec ce deuxième album mais avec des phrases un peu plus complexes. C'est vrai que <i>Brown bear</i>, ils ont beaucoup aimé car nous avons abordé ça avec le jeu mais certains bougeaient un peu trop. Donc vraiment, ce qui a fait sens lors du visionnage de la vidéo, je me suis dit que si j'inclus le déplacement dans la séquence, je serai peut-être moins obligé de les reprendre dans cette deuxième séquence.</p>
	<p>Où est ce que tu as pu trouver l'ensemble des documents qui t'ont permis de pouvoir réaliser ta séquence</p>
<p>Documents utiles qui a permis de construire la séquence : séquence de base tirée de Canopé, album, flashcards (FC images et FC mots avec les prépositions, jeu des 7 familles, document montrant l'interdisciplinarité de la séquence)</p> <p>Calendrier qui montre que la P4 dure 6 semaines</p>	<p>Une fois que j'ai vu la vidéo en fin de période 3 qui a fait sens pour moi, c'est resté omniprésent dans ma tête. Je savais que j'allais planifier cette séquence pendant les vacances de février pour la P4. La dernière semaine de la P3, je suis allé voir M. Carayon pour avoir des informations complémentaires. Je voulais qu'il me donne le site sur lequel il avait trouvé la vidéo donc c'était <i>Canopé</i> et je lui ai demandé aussi où je pouvais me procurer l'album et il me l'a justement prêté donc du coup j'avais la matière pour commencer la planification de ma séquence.</p> <p>Tous les documents qui pouvaient t'être utiles étaient sur le site <i>Canopé</i> ?</p> <p>Alors j'ai consulté ce site pendant les vacances lors de ma planification. J'ai donc eu à ce moment-là plus de précisions. J'ai regardé en détail la vidéo et il y avait aussi d'autres documents intéressants comme la fiche de prep de la personne qui avait fait la vidéo. Cependant, la personne qui a fait la vidéo avait des CE2 donc j'ai adapté la fiche de prep à mon niveau (CP).</p> <p>J'ai aussi pensé au temps car la P4 dure 6 semaines mais en fin de P3, je n'avais pas totalement fini ma séquence précédente sur le livre « <i>Brown bear Brown bear, what do you see ?</i> » donc il fallait que la séquence dure 4 semaines pour consacrer 2 dernières séances à <i>Brown Bear</i>.</p>

	Et justement entre ces deux séquences, il y a une continuité car ce qu'ils ont appris avec <i>Brown Bear</i> comme les couleurs étaient un prérequis pour cette séquence. D'où le tilt quand j'ai vu la vidéo car le prérequis de cette séquence avait été acquis par mes élèves grâce à la séquence sur <i>Brown Bear</i> .
	D'accord, quand tu as planifié, comment tu as organisé ton temps pour travailler ta séquence et plus particulièrement ta première séance ?
Agenda de l'enseignant débutant qui montre le programme de travail des vacances.	Je m'étais fait un programme de planification pendant les vacances et j'avais consacré ½ journée pour l'anglais. J'avais prévu de faire ma séquence d'anglais le jeudi matin de la première semaine des vacances, et par anticipation, j'ai visionné la vidéo le mercredi soir et donc j'ai commencé à trier, à adapter dès le mercredi soir car j'étais dedans. Et donc comment j'ai fait ? Donc en fait, je suis partie de ce qui existait déjà, voir comment l'enseignant expert l'avait développé et je l'ai adapté à mes élèves et au temps que j'avais, soit 4 semaines. Sachant que j'ai conscience que ça risque de déborder sur la P5.
	Selon ce que tu me dis, tu élabores tes séquences par période à chaque vacance ?
Programmation de la P3 et de la P4	J'essaie en tout cas c'est ce que j'ai fait pour la P4. J'espère juste que ma séquence ne durera pas plus de 4 semaines car si nous devons la terminer après les vacances, je pense que mes élèves n'auront pas les idées fraîches et nous devons refaire quelques activités réalisées en P4 pour ce que ce soit vraiment dans leur tête car je rappelle que le but est que mes élèves racontent l'histoire de « <i>La chasse à l'ours</i> » à des GS.
	Sur quoi tu t'es basé pour étayer ta séance et rendre les choses un peu plus ludiques ? Qu'est ce qui t'a aidé dans ta planification ?
FC de l'album « <i>we are going on a bear hunt</i> »	Une fois que j'ai défini le temps imparti dédié à ma séquence, soit 4 semaines, j'ai essayé de vraiment m'adapter à mes élèves. Je voulais que ce soit possible pour eux, les phrases sont relativement simples, j'ai repris l'idée des FC que j'avais déjà exploitée et qui marche relativement bien. D'ailleurs, sur la vidéo, l'enseignant les a utilisées aussi et j'ai vu que ça marchait. Du coup, ma séquence se basera sur différentes FC qui vont aider les élèves à comprendre l'histoire.

<p>Séquence de l'enseignante débutante « <i>We are going on a bear hunt</i> »</p>	<p>Du coup, après il n'y avait plus qu'à leur dire et leur faire répéter les phrases en anglais, et le sens était donné par le déplacement du corps. Dans chaque lieu, le verbe « go » indiquait le déplacement et aussi à la visite de chaque lieu, il y a la même formule de phrases (<i>mime les gestes</i>) avec des prépositions variées « <i>est ce que je peux passer dessus, dessous, sur le côté, non je dois passer en travers</i> ». Donc constamment, ils vont répéter ces phrases et ils vont le comprendre par le vécu corporel.</p> <p>Tu me parles de FC mais sur quoi t'es-tu basé pour la construction de ces FC lors de ta planification ?</p> <p>Je les ai construites sur mon temps de planification dédié à l'anglais, j'avais prévu ce temps-là le jeudi matin mais lors du visionnage de la vidéo le mercredi soir, j'ai voulu dans la foulée penser à ma séquence et donc au FC nécessaires pour la séquence.</p> <p>J'ai fait une liste des FC nécessaires et le lendemain matin, comme je l'avais prévu, j'ai continué la planification de l'anglais et j'ai cherché sur internet les images en fonction de la liste que j'avais fait la veille au soir. Puis avec internet c'est facile maintenant, on peut tout trouver ! Ensuite, j'ai imprimé et j'ai plastifié plus tard dans la semaine, quand j'avais un moment de libre.</p> <p>En fait, le plus important pour moi, c'était d'avoir bâti ma séquence dans un premier temps et ensuite une fois ce travail fait, je pouvais lister les FC dont j'avais besoin, les construire, les imprimer et les plastifier.</p>
	<p>Justement tu m'as parlé d'un programme de planification ou tu avais associé ½ journée à l'anglais, mais est-ce que tu peux évaluer la durée totale consacrée à l'anglais ?</p>
<p>Agenda de l'enseignant débutant pour essayer d'estimer la durée totale de travail consacrée à la construction de sa séquence</p>	<p>La réflexion de ma séquence, de mes séances et des FC associés a été menée le mercredi soir, ça a été la construction de ma structure. Puis, le jeudi matin, j'ai réalisé les documents institutionnels qui étaient la séquence, la séance et prendre en compte le facteur temps pour que la séquence se base sur 4 semaines. Donc je dirai que j'ai passé environ sept heures dans la préparation de cette séquence.</p> <p>Mais en fait, le premier travail a été mental à partir du stimuli de la vidéo en cours de langues vivantes donc je ne peux pas estimer ce temps car je pouvais y penser à différents moments de la journée sur des durées très variables. Je dirai que tout ce travail est difficile à tracer car ça intervient par « bulles » mais globalement ça</p>

	s'est fait sur 15 jours avec des pensées de temps en temps, accompagné d'un réel travail de construction d'une durée d'environ sept heures.
	As-tu pensé lors de ta planification aux modalités d'organisation du groupe classe ?
	<p>Alors oui justement, je reviens de classe de découverte et grâce aux activités menées lors de ce séjour, j'ai pris la décision de ne pas leur faire découvrir l'histoire en classe entière car ma séquence va les pousser à bouger et être en mouvement.</p> <p>En fait, ce qu'il s'est passé, c'est que l'intervenant théâtre que nous avons eu en classe de découverte avait l'habitude de gérer des groupes classes et dès le premier jour, à la vue de mes élèves de CP, m'a dit que c'était impossible de faire des activités où ils sont actifs, avec l'ensemble de groupe classe. Donc nous avons coupé la classe en deux pour faire ce qui était prévu car à 25 CP, les activités allaient virer au cauchemar !</p> <p>Fondamentalement, je sais très bien que j'ai 7 élèves qui sont difficiles et que ma séquence telle que je l'avais pensée allait être compliquée à mettre en œuvre, j'ai donc suivi les conseils de l'intervenant et j'ai repris son idée de la demi-classe.</p> <p>Donc de nouveau, j'ai profité de l'expérience d'un comédien qui prend en charge des groupes depuis 10 ans et qui m'a dit qu'avec mon groupe classe, ce serait difficile de gérer une activité dynamique avec les 25 en même temps. Grâce à lui, j'ai fait évoluer ma réflexion car c'est vrai qu'avant la classe de découverte, je pensais faire l'ensemble des activités en classe entière mais j'ai totalement changé d'avis.</p>
	D'après ce que j'ai compris, ta séquence a été pensée pendant les vacances de février où les activités ont été pensées en classe entière, mais tu es parti en classe de découverte mi-mars, alors comment tu as fait pour modifier ce que tu avais prévu car maintenant tu veux les faire travailler en demi-groupe ?
Fiche de préparation de la séance 1, effectivement couvert de 6 post-it	<p>Une fois que tout est écrit, je ne modifie pas ma fiche de prep, mais je fonctionne avec des post-it sauf si c'est un jour de visite et à ce moment-là, je modifierai clairement le support préparé pendant les vacances.</p> <p>Pourquoi des post-it ?</p>

	<p>Car sinon je suis amenée à revoir, à réimprimer mes fiches de prep 10 fois et j'y passe un temps fou. Alors que les post-it, je note l'idée et je le colle directement sur ma fiche de prep de base.</p>
	<p>Qu'est ce qui t'amène à faire évoluer très souvent tes fiches de prep 10 fois ?</p>
	<p>Car pour prendre l'exemple de ma séance d'anglais, j'ai fait évoluer ma fiche de prep par rapport au temps, par rapport aux profils de mes élèves... Je vais faire la première séance la semaine prochaine mais en fonction de comment elle se passe, je modifierai certainement la séance 2.</p> <p>Donc si je devais informatiser toutes ces modifications, je passerais plus de temps à mettre en forme ma fiche de prep que de penser réellement à l'activité de mes élèves.</p>
	<p>Tu me dis qu'après avoir fait la trame de base, celle-ci est couverte de post-it mais à quel moment tu consacres du temps pour élaborer ces post-it ?</p>
	<p>Il n'y a pas de réels moments, je fais ces post-it quand une idée me vient en tête. Par exemple, lorsque je suis revenue de la classe de découverte, un matin, je me suis réveillée et je me suis dit qu'il fallait que je fasse un post-it sur l'organisation en demi-groupe et que c'était sûrement plus pertinent que l'organisation avec tout le groupe classe.</p>
	<p>Aurais-tu un autre exemple ?</p>
	<p>Tous les jours j'y pense et je peux être amenée à faire des post-it en faisant la cuisine, en m'occupant de mes enfants, en prenant ma douche... c'est un métier qui nous préoccupe tout le temps !</p>
	<p>Dans la réalité, est ce que tu penses que ce que tu as planifié, ça va exactement se passer comme ça ou pas ?</p>
	<p>Ça ne se passe jamais comme je l'avais prévu avec mes CP ! Mais je pense que ça correspond à quelque chose qui va les mettre en situation d'apprentissage avec une activité plaisante et réalisable. Malheureusement, je crains d'être obligé d'intervenir 2 ou 3 fois auprès de certains élèves pour les recadrer. J'espère mettre suffisamment d'entrain pour les capter avec moi. En tout cas, j'ai essayé d'être au plus près de leurs besoins et de ce qu'ils aiment car grâce à l'album on part à la chasse donc ceux qui ont besoin de bouger vont être vraiment contents !</p>

	Donc pour toi le moteur où je dirai même ce qui a influé ta planification, c'est leur imagination. Quand tu as planifié ta séquence et tes séances, tu voulais qu'ils convoquent au maximum leur imagination ?
	Pour moi, le moteur, c'est leur besoin de bouger, le thème ludique et répétitif et quand j'ai pensé ma séquence, je voulais absolument que mes élèves adhèrent aux activités que je pouvais leur proposer.
	La veille de ta première séance, comment va se préparer le moment où tu seras en action devant tes élèves ? où tu vas te projeter dans l'action ?
	La veille ou le jour même, j'aurai très peu de préparation à faire, car j'aurai déjà ma fiche de prep avec les post-it, j'aurai les FC qu'il faudra que je dissémine dans la cour pour construire le parcours. Les élèves imagineront donc que nous serons dans une forêt et ça va être génial. Je dirai que la chose la plus importante à faire est de prévenir ma collègue qu'à ce moment-là, nous serons dans la cour et qu'on fera un peu de bruit.
	Et donc quelle est la place de ta fiche de prep ?
Fiche de préparation de la séance 1	Ce qu'il se passe, c'est que je vais la relire lorsque je vais faire mon cahier journal. Je sais que ma séance doit durer 45mn ce qui correspond à mon temps d'anglais du vendredi d'après-midi. Mais en fonction de mes élèves, de leur concentration et des apprentissages effectués le matin, le créneau d'anglais peut être modifié. Donc en fait, je l'écris dans le cahier journal mais à tout moment, la situation de la classe peut modifier ce créneau.
Cahier journal	Donc tes supports de planification sont ta fiche de prep et ton cahier journal c'est ça ?
	Oui la fiche de prep c'est mon anticipation sur la période alors que mon CJ ça m'indique à quel moment cette fiche de prep se déroulera.
	Ta fiche de prep a quelle forme ? quels sont les items importants qu'elle doit contenir ?
Fiche de préparation type	Pour moi la fiche de prep n'est pas d'une grande utilité sauf pour définir les objectifs. C'est vrai que j'en faisais peu au début de l'année scolaire mais je me rends compte que ça m'aide à définir le temps, l'espace et les attentes. Après le côté formalisme de la fiche de prep qui est de tout taper à l'ordinateur, ça m'agace. Je le fais car on exige de moi que je le fasse mais je trouve que certains côtés de la fiche de prep sont plus une contrainte

Fiche de préparation de la séance 1 avec les post-it	qu'une aide. C'est d'ailleurs pour ça que je finis au post-it car je fais tellement évoluer ma préparation, qu'à un moment donné je suis obligée de les écrire, de les tracer mais je ne peux pas constamment modifier informatiquement ma fiche de prep. Je dirai même que c'est étouffant.
	D'après ce que je comprends, tu fais donc tes fiches de prep pour les besoins de la formation ?
	En fait ça m'aide aussi, ça me tranquillise, j'ai ma programmation sur la période. Mais réellement, ça va être morcellé et réadapté assez régulièrement. D'ailleurs pour cette séance, il y a 3 adaptations et je dirai que ce n'est pas beaucoup par rapport à d'habitude.
	D'habitude ?
	Oui, très souvent, je peux réadapter ma fiche de prep 10 fois. En fait, dans les discussions que je peux avoir avec mes collègues ou mes professeurs de la faculté, ils me donnent des conseils donc j'essaie de les suivre et d'en tenir compte car je n'ai pas forcément l'expérience de mes interlocuteurs et c'est toujours bien de savoir comment un professeur plus expérimenté fonctionne pour m'adapter encore mieux à la situation et à mes élèves. Donc finalement, rien n'est figé jusqu'au moment où ça se fait !
	Donc tu me dis que la fiche de prep est très souvent étouffante pour toi donc à ton avis, quel serait ton outil idéal d'aide à la planification ?
	Un simplificateur de cerveaux, le bouton pause de temps en temps sur la réflexion (rires).
	C'est vrai que tu me disais que les post-it t'aidaient davantage que la fiche de prep...
	Oui car en fait, c'est tout un raisonnement mental. C'est un peu comme la cuisine : la réflexion, le cheminement mental c'est la cuisson et la fiche de prep c'est le plat final. Et finalement, lors de la rédaction de la fiche de prep, tout est déjà joué car j'y ai déjà réfléchi longuement.
	Pour toi, selon ce que tu me dis, lors de la rédaction de ta fiche de prep, tu t'es déjà imprégnée de ta séance ?

	<p>Oui car ma fiche m'aide quand même un peu, je sais qu'elle existe et je vais y inscrire l'objectif et le temps dont je dispose.</p> <p>Mais après ça ne me sert à rien, elle structure juste l'objectif à atteindre par les élèves. C'est une aide oui, mais c'est aussi le compte-rendu matériel qui prouve que j'ai réfléchi.</p> <p>Elle me sert aussi de pense-bête car lorsque je prépare pendant les vacances et qu'on arrive en fin de période, j'ai quand même une trace de ce que j'ai prévu de faire pendant la séance en question, donc je la relis pour savoir de quoi j'ai besoin et quel est le matériel que je dois prévoir.</p> <p>Puis aussi, le dernier point c'est que ma fiche de prep est un guide par anticipation avec des CP.</p>
	Un guide par anticipation, est ce que tu peux expliciter ?
	<p>En fait avec 24 CP, je ne peux pas me permettre de leur dire « <i>2mn, je dois regarder ma fiche de prep</i> ». Cette séance d'anglais va normalement se faire l'après-midi, donc la veille au soir ou entre midi et deux, je la relis pour être sûre que j'ai bien emporté le matériel dont j'aurai besoin. Puis, en fonction des dérapages de la matinée, je peux encore la reprendre pour ajouter dans mon planning un peu de français ou des maths. J'adapte donc constamment et surtout au dernier moment, je n'ai de toute façon pas le choix avec des CP.</p>
	Quelle est la place du BO dans ta planification ?
	Quand je mets en place les objectifs, je vérifie que je corresponds aux attentes du programme.
	Tu m'as dit que ce qui t'avais influencé dans ta planification, c'était le visionnage de la vidéo en cours de langue vivante, mais est-ce qu'il y a d'autres éléments qui t'ont influencé ? Quels sont les référents décisionnels sur lesquels tu t'es appuyé pour faire ta planification ?
	<p>Oui en fait, c'est l'expérience de quelqu'un d'autre, d'un autre enseignant, qui a été d'une grande influence. Quand j'ai vu un autre enseignant mettre en action l'histoire, je me suis dit que j'en étais capable si je suivais ce qu'il avait fait avec ses élèves de CE2.</p>

	<p>Car si je n'avais pas vu la vidéo, j'aurais pris spontanément tous les lieux de l'album. Mais sur la vidéo, l'enseignant en sélectionne seulement 3 alors qu'il a des élèves de CE2. Du coup, je me suis calqué sur lui et j'en ai aussi pris 3, d'autant plus que j'ai des CP dont 7 élèves qui bougent beaucoup !</p>
	<p>Donc tu m'as parlé de l'expérience en tant que principal facteur d'influence dans la construction de ta séquence, mais est-ce qu'il y a eu d'autres facteurs qui t'ont poussés dans cette voie ?</p>
<p>Connaissance mentale de ses élèves pour bâtir la séquence</p>	<p>Oui, il y a eu un de mes élèves qui a fabriqué le théâtre pour les marionnettes et il m'a demandé quand est ce qu'on allait faire le spectacle aux maternelles.</p> <p>Il y a eu lui mais j'en ai eu d'autres qui ont voulu se mettre en mouvement, qui ont eu envie de partager avec les maternelles. C'est vrai que j'ai certains élèves difficiles mais la majorité sont quand même très gentils, sont dans l'empathie, sont à l'aise pour se mettre en mouvement. Et ils sont tout à fait capables de le faire.</p> <p>Donc je dirai que c'est l'expérience d'un enseignant expert mais c'est aussi l'envie de mes élèves de s'engager et de montrer quelque chose aux maternelles qui m'ont poussé à planifier cette séquence.</p>
	<p>Et ton envie à toi, tu la définirais comment ? tu as été contente de planifier cette séquence ?</p>
	<p>Oui totalement je suis contente de la projection que je me fais par rapport à eux car pour être honnête, je suis végan et la chasse ce n'est pas mon truc (rires), je n'aime pas qu'on fasse du mal aux animaux.</p> <p>C'est vrai que je voulais qu'on parte à la chasse à l'ours car la séquence précédente « <i>Brown Bear, what do you see ?</i> » avait l'ours comme personnage principal mais là ça ne me convenait pas qu'on parte à la chasse à l'ours donc j'ai pris un dragon et on restait dans le monde imaginaire, ça me correspondait mieux.</p>
	<p>Si tu n'avais pas vu cette vidéo, est ce que tu te serais engagée dans la planification de cette séquence ?</p>
	<p>Oui mais ça n'aurait pas ressemblait à ça... et je pense vraiment que grâce à la vidéo, mes élèves vont être engagés et j'aurai moins recours à l'autorité que d'habitude. Après si je ne l'avais pas vu en cours, j'aurais fait quelques recherches sur cet album et je serai sûrement tombé dessus par hasard.</p>
	<p>Tu m'as dit que tu avais consacré la planification à l'anglais pendant ½ journée et une soirée, et comment tu as ressenti ce moment de planification ?</p>

	<p>J'étais assez sereine déjà car je voyais que c'était possible de faire de l'anglais actif où mes élèves sont en mouvement. Rien que de savoir, que je n'allais pas être dans de l'improvisation ou de la création ça me tranquillisait. Aussi, rien de d'imaginer certains élèves être contents de partir à la chasse au dragon, prendre du plaisir à faire l'activité, ça me rendait assez heureuse, même si j'appréhende toujours que le moment va bien se passer où ils ne sont pas trop turbulents.</p>
	<p>Quel a été ton cheminement quant à ta planification depuis le début de l'année ? Est-ce qu'il y a eu une évolution ?</p>
	<p>Je crois que maintenant mon principal objectif quand je planifie mes séances, c'est qu'ils prennent du plaisir. Je crois que je suis passée par tous les stades avec eux. Je suis passée par le stade où je prenais en compte plus leur activité que l'objectif, on avait d'ailleurs une relation qui se passait vraiment très bien. Ensuite au cours de la période 2, j'ai eu un rappel à l'ordre, on m'a demandé de plus prendre en compte les objectifs, de faire davantage attention aux préparations, au temps, au rythme... et moins finalement aux activités. Après c'est sûr que ça m'a aidé, je ne veux pas dire le contraire car au niveau planification, au moins ça m'a aidé à structuré l'ensemble. Mais le point négatif, c'est que j'ai un peu perdu de vue leur activité, j'ai senti aussi que je devais accentuer mon autorité car du coup, je gérais beaucoup moins la gestion de classe et c'est vrai que j'étais moins dans la bienveillance.</p> <p>Et depuis le début de la période 4, ça se passe beaucoup mieux et grâce à cette séquence d'anglais, où il y a un projet derrière, un réel objectif, ça va les stimuler !</p>
	<p>Et comment tu te projettes dans ta première séance ?</p>
	<p>C'est la vidéo qui m'aide, je vais faire exactement comment l'enseignant procède dans la vidéo. Je sais que j'en aurai à l'issue de l'histoire qui vont vouloir la raconter à partir du décor qu'ils auront fait et si c'est le cas, j'aurai gagné !</p>

Annexe 2 : remise en situation dynamique à partir de traces de l'acteur n°2

<p>Fiche de préparation</p> <p>1^{er} post-it</p>	<p>J'ai rédigé une fiche de préparation comme ça pour vous mais ça fait longtemps. ça faisait longtemps que je n'en avais pas fait et comme je le pensais ça va m'aider aussi. Du coup j'ai réorganisé quelques petites choses, changé l'ordre. Et puis là, j'ai mis 10 minutes pour le travail sur les phrases mais c'est plutôt 20 minutes, oui au moins.</p>
<p>Le manuel de la méthode de lecture <i>"J'entends, je vois, j'écris"</i></p>	<p>Donc des fiches de prep, en général, tu n'en fais pas ?</p> <p>Non, on ne peut pas passer des heures et des heures à faire ça. Il faut aussi prendre du temps pour conscientiser. Moi je vais dans ma classe, je m'assieds sur ma chaise et là, je fais ça, je fais ça et je fais ça. J'y arriverais bien à la maison mais j'ai besoin de cette présence en classe pour imaginer les leviers que je vais devoir enclencher pour aider mes élèves.</p> <p>Comme l'affichage qui est aussi important où les outils mis en place comme mon mémo-fiche.</p> <p>En fait ta séquence, ta préparation, tu as commencé par la visualiser.... Et quand tu fermes les yeux, tu les vois tes élèves ?</p> <p>Oh, je les vois oui et je m'imagine en train de leur donner la première consigne car la consigne est déterminante pour enclencher l'enfant dans son activité d'élève, son action. Une consigne suffisamment explicite, pas trop longue non plus.</p> <p>Tu as l'air d'aborder le nouveau son de manière ritualisée. L'abordes-tu toujours de la même manière ?</p> <p>Oui car le son d'abord, ça se ressent. Je le ressens dans ma bouche ; je le ressens dans mes oreilles. Donc je veux amener à mes élèves un support qui va faire vibrer ce son. Donc je pars d'une comptine qu'ils entendent et qu'ils vont répéter plusieurs fois.</p> <p>Tu fais ce constat que le son ça s'entend ? Aujourd'hui on nous demande d'entrer par la graphie de la lettre. Qu'est ce qui t'amène à continuer à entrer par l'écoute du son ?</p>

	<p>La graphie, elle va y être mais le corps, c'est un bon indicateur. Le son "ch", c'est quelque chose qui se passe dans ma bouche, c'est agréable. J'utilise Borel Maisony aussi. J'utilise ce qui se passe dans la bouche, le palais. Je trouve qu'il est important que les enfants ressentent les vibrations.</p>
	<p>Qu'est ce qui t'a amené à associer la gestuelle Borel Maisony à la découverte du son ?</p>
	<p>C'est que je connaissais en grande section aussi.</p>
	<p>Qu'as-tu cherché à faire en associant la gestuelle à la comptine ?</p>
	<p>Je sais qu'ils ont des choses en eux. A travers cette comptine, je leur fais ressentir ce qu'il y a en eux pour pouvoir le cibler. Quand on passe de l'oral à l'écrit, il faut pouvoir bien cibler ce qui se passe et ils ont du mal parfois. Par exemple quand on dit "cha", pour certains, ce n'est pas automatique d'arriver à cibler "ch+a". Pour certains oui mais d'autres ne vont cibler que le "a". Encore que le "ch", il s'entend bien mais si tu prends da, ils ne vont pas forcément ressentir le "d" au niveau de la diction donc ils vont citer le "a". Et au travers de ces vibrations, j'essaie de leur apprendre à cibler tous ces sons là et à les organiser, à être plus précis.</p>
	<p>C'est toi qui a créé cette comptine ?</p>
	<p>Non, elle fait partie de la méthode et je l'ai trouvée bien alors je l'ai gardée. Quelques fois je les refais ou j'en trouve une autre. Je la lis. Je veux que ça ait du sens. Quand les mots ne me conviennent pas, qu'il ne sera pas utile pour la suite, je refais. Là je l'ai gardée.</p>
	<p>Et donc quand tu as commencé à préparer cette séance, tu as commencé par préparer cette activité autour de la comptine, la première ?</p>
	<p>Oui je prépare toujours dans l'ordre.</p> <p>Et concernant la comptine, je prévois de leur faire faire une première écoute pour qu'ils me disent quel son nous allons travailler.</p> <p>Après je leur fais une seconde lecture en leur demandant de retenir les mots dans lesquels ils entendent le son "ch", puis quand ils me restituent les mots tout mélangés, je les amène à les</p>

	<p>remettre dans l'ordre, à mémoriser les phrases. 3, 4 phrases, ce n'est pas énorme. Ils écoutent la première phrase, ils répètent ; la deuxième phrase, il répète. Et puis toute la comptine. C'est une gymnastique. Il y a un cap important pour passer de l'oral à l'écrit.</p> <p>En parallèle qu'ils me disent les mots, je les écris au tableau. Je suis toujours en train d'écrire au tableau. Je prévois d'écrire et qu'ils me voient écrire, ça s'est important. Qu'ils voient ce "h" s'assembler en permanence. Ils ont besoin de visualiser. On est sinon sur l'implicite. C'est un peu mon combat moi. On demande souvent des choses aux enfants en se disant, ben ça ils le savent mais souvent pas.</p>
	As-tu eu pu remarquer que ça les mettait en difficulté ?
	Oui si je ne faisais pas comme ça, il y en beaucoup qui seraient en situation d'échec. Qui n'oseraient pas écrire. Je veux donc donner à voir de l'écrit se faire - aider à conceptualiser - donc c'est moi qui fais car je sais que plus tard en séance 3 ce sera eux.
	Là nous sommes en train d'analyser ta planification d'une séquence de présentation d'un nouveau son donc c'est une planification ritualisée pour toi. Te souviens-tu ce qui est à l'origine de ce choix de démarrer par une comptine pour entendre la lettre ?
	L'idée vient de la méthode. Les mots avaient du sens pour eux, ce besoin de donner du sens vient de mon expérience en maternelle, mais en même temps, les mots ne sont pas 100% connus, ça me permet d'enrichir le vocabulaire
Fiche de préparation	Concernant la deuxième étape de ta préparation de séquence ?
2 ^{ème} post-it	En 2, je les fais travailler sur des exercices oraux - des exercices de sons qui se ressemblent- à partir de phrases qu'ils doivent corriger " <i>je vais m'asseoir sur un chaije</i> " =>chaise

<p>Feuille d'exercice son « <i>ch</i> » (imprimée)</p>	<p>Je veux les amener à avoir une écoute très fine. Je veux aussi qu'il puisse s'appuyer sur le contexte et le sens de la phrase pour trouver le mot qui ne va pas. Les amener à focaliser sur le son, comme l'effet d'une loupe.</p>
	<p>L'idée te vient d'où ?</p>
	<p>Je faisais ce genre d'exercice avec un autre support en maternelle.</p> <p>Au début, pour le CP, je cherchais des vire langues car les enfants adorent jouer avec sonorités de la langue. J'ai trouvé sur internet. Il y avait un peu de tout dans le fichier trouvé : des mots intrus...moi j'ai choisi celui-là. Cet exercice de manipulation de la langue permet de jouer avec les mots.</p>
	<p>Qu'est ce qui t'a amené à proposer ces exercices ?</p>
	<p>Le son "<i>ch</i>", il va poser problème quand ils vont rencontrer des sons qui ressemblent. Nous en tant qu'adulte, on a du visuel dans la tête - si je dis "<i>chaise</i>", je vois le mot chaise donc je sais comment il est écrit, mais les enfants ils font tout à l'oral. Il faut donc les amener à distinguer les sons qui se ressemblent, à faire cette gymnastique.</p>
	<p>Et ça, ça émane de ta méthode ? Le souhait de vouloir amener l'enfant à zoomer sur le son ?</p>
	<p>Ça émane de moi. De mon expérience en maternelle.</p>
	<p>As-tu lu des choses, rencontré des orthophonistes ou autres qui t'ont permis d'élaborer cette approche ?</p>
	<p>J'ai des échanges avec les collègues. Dans la circonscription tous les enseignants de CP, on se regroupe pour parler et dans notre groupe de travail, on commence par le son et on fait des va et vient constants entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit.</p> <p>Et j'ai lu des choses. Notamment par rapport aux enfants qui ont des difficultés, et bien que les chercheurs ne soient pas au clair là-dessus, il semblerait que pour passer de l'oral à l'écrit, il y a un cheminement neuronal dans le cerveau, mais que pour les enfants dys, ce chemin soit bloqué. Ce n'est donc pas une question de manque d'intelligence mais de chemin neuronal.</p>

	<p>Donc pour un dys, il faut trouver d'autres stratégies, d'autres neurones, un autre chemin pour pouvoir rentrer dans l'écrit. Et à travers de ces exercices, oraux (puis visuels), j'essaye de leur proposer ça.</p>
	<p>Tu essayes de ratisser large pour que ça convienne à tous les enfants ?</p>
	<p>Oui et puis j'essaye de mettre du sens car quand on étudie un son, ce n'est pas agréable. Quand on étudie un son en prenant comme une loupe, on oublie ce qu'il y a autour. Je trouve qu'avec ces phrases, il y a aussi ce contexte qui sert à communiquer, donc à parler pour se faire comprendre.</p>
	<p>Tu cherches à donner du sens ?</p>
	<p>Oui. Dans leur vie, un jour, ils diront "<i>pour m'asseoir j'ai besoin d'une chaise</i>" et ça s'est important. Ces choses-là, ça va les amener à les mettre en relation avec leur vie.</p> <p>Quelque chose que tu peux transférer, c'est quelque chose que tu comprends. Oui ces enfants qui commencent à apprendre dans une posture nouvelle d'élève, c'est les aider à prendre conscience qu'ils apprennent, leur donner des stratégies, plusieurs stratégies.</p>
	<p>Donc tu as pris ta méthode et étayé en fonction de ce qu'il te semble important ?</p>
	<p>Oui moi j'utilise "<i>je vois j'entends, j'écris</i>" mais quelques fois il y a des choses que je ne vois pas comme ça.</p>
	<p>Qu'est ce qui t'amène à faire des choix différents ?</p>
	<p>Ce que j'ai vécu - et les élèves de ma classe aussi. Dans ce manuel-là, je trouve qu'il y a trop d'exercices vraiment scolaires - ils sont importants mais quand il y en a trop, on les perd après.</p> <p>Ceux qui fonctionnent, ceux qui ont compris, tu peux leur en donner, ça y'a pas de problème mais moi ce qui me préoccupe, c'est d'aider les enfants qui n'y arrivent pas à trouver aussi le chemin pour pouvoir y arriver. Et même ceux qui savent lire, ce matin, je leur ai donné la préface du grand défi bouger... en vue d'informer les autres. Donc je pense à ceux qui n'y arrive pas mais aussi aux autres.</p>

	Je pense à la capacité de l'enfant à rentrer.... La syllabe, c'est plus facile pour eux mais ce qui est difficile pour eux c'est de cibler le son. Un son "on", ça se cible mais entendre que dans tronc, il y a consonne, consonne, voyelle ce n'est pas facile.
	As-tu prévu de la différenciation ?
	Oui. Quand il y a des phrases plus difficiles, je vais plutôt les donner à des enfants qui sont à l'aise. J'ai toute une série de phrases et puis je me les approprie et je me dis que celle-là, elle convient à Charlie. J'ai Charlie en tête, et Swan en tête, Axel et Nermine en tête. Les autres, les plus complexes, c'est pour Charlie, Hector qui eux n'ont pas de problème de vocabulaire si ce sont des phrases difficiles à comprendre.
	Donc tu as imprimé les phrases ?
	Non c'est à l'écran. J'ai mon ordinateur et puis je leur dis ...
Ordinateur	Et après ce travail phonique sur les phrases, que prépares-tu ?
3 ^{ème} post-it	Après c'est la vidéo de découverte du son mais j'hésite à inverser depuis que j'ai écrit la fiche de prep. Je ne sais pas trop, peut être que je vais le mettre en 3 après le support vidéo. Ce sont les fondamentaux de Canopé que j'utilise car ils sont épurés, ils vont à l'essentiel, à partir des récits de phono et vidéo. Il y a l'imaginaire, bien pour les enfants de 7ans. Les structures sont répétitives.
Fiche de préparation	
4 ^{ème} post-it	Et l'outils numérique c'est bien pour la classe.
Manuel de lecture de l'élève	Qu'est ce qui t'a amené à rajouter ça en plus de ta méthode.
	Je n'avais pas de visuel.
	Ça te dérangeait de ne pas avoir de visuel ?
	Ah ! Oui
	Et tu as pensé à quoi, à qui en voulant rajouter le visuel ?

	On est tous visuel, auditif...
	C'est quelque chose que tu as pu constater ?
	<p>Oui déjà moi. J'ai besoin de voir pour mémoriser. Je suis un dys qui n'a pas été soigné. Mes parents avaient constaté que je confondais le p, le b, le d. Sans se moquer. J'ai vécu avec ça, il a fallu que je m'adapte - pareil pour l'orthographe. Donc c'est pour ça que j'ai rajouté le visuel.</p> <p>Avant la vidéo, je faisais un marché. Les enfants allaient chercher dans la classe des cartes/images avec une photo d'un objet. Ils se disaient le mot et sélectionnaient ou non en fonction du son recherché. Ils bougeaient.</p> <p>Déjà en maternelle, quand je voyais des fiches où les enfants devaient "entoure quand tu entends, entoure quand tu entends", ils ne s'entraînent pas assez. Tu as une fiche en format A4 avec des images et entoure quand tu entends.... Ce n'est pas assez, il n'y a pas de contenu, et puis on ne leur donne pas la possibilité de se tromper alors qu'avec le marché, ils pouvaient vérifier, se mettre à deux et discuter, fonctionner sous forme d'essais et d'erreur. Je fais faire ce travail à deux car à deux, on discute et on argumente et enfin les enfants viennent présenter une synthèse de ce qu'ils ont trouvé.</p> <p>Les mettre par deux c'est pour les obliger à justifier- A deux, il y a beaucoup d'interactions entre eux.</p>
	Qu'est ce qui a motivé un changement vers la vidéo ?
	Le marché du son, je le faisais au début de l'année mais Canopé, il y a la graphie aussi et c'est sympathique.
	Donc, tu as toujours eu un vidéoprojecteur à disposition ?
	Non mais avant, je faisais le marché. Et en maternelle, j'avais un écran et en coin regroupement, je proposais déjà aux enfants de voir les images.

	<p>Et dans la classe j'ai un pôle ordinateur, donc il y a plein de possibilité. Je pourrais le faire aussi. Ça leur permettrait de faire des retours en arrière s'ils ont mal entendu ou compris le mot. Le vidéoprojecteur permet de gagner du temps.</p>
	<p>Là avec le vidéoprojecteur, tu le prévois en activité collective ?</p>
	<p>Oui l'activité est collective.</p>
	<p>Et la vidéo, tu l'as pré-visionnée en planification ?</p>
	<p>Ah oui pour me l'approprier et j'ai noté tous les mots que Sono et Vidéo ont donner. Et par rapport à cette liste-là, il y a des mots en <i>ch</i> que l'on retrouve d'avantage, au niveau de la fréquence lexicale, dans la lecture et l'écriture, il faut qu'il voie cette écriture-là.</p> <p>Et il y a une étape de recherche aussi, sur ardoise, où ils doivent se souvenir des mots.</p> <p>Et quand Canopé n'a pas donné l'ensemble des mots, ils en cherchent et des fois, on ne s'arrêterait pas. J'ai ma liste aussi, je complète.</p> <p>Je prépare à l'avance les mots. Et après je les écris au tableau.</p>
	<p>Et en cas de graphies multiples ? Par exemple <i>sh</i> et <i>ch</i>, que prévois-tu ?</p>
	<p>Une fois qu'on a vu la vidéo, ils me disent des mots, un peu comme au tennis là, bing, bing, bing. Et lorsqu'il y a un mot qui ne s'écrit pas pareil, je précise qu'il ne s'écrit pas pareil. J'essaie de théâtraliser beaucoup. Je parle de lettres qui se donnent la main, de lettres qui crient (ensemble « o » et « u » crient « ou »).</p>
	<p>Et au niveau planification, quel est le temps y as-tu passé ?</p>
	<p>Oh, j'y ai passé du temps parce qu'après j'ai vérifié si je n'avais pas oublié des mots de fréquence lexicale importante et quand je ne les ai pas notés la fois précédente, je suis obligé de recommencer. Des fois je ne note pas. J'oublie certaines choses.</p>

	<p>Maintenant quand je prépare je sais exactement où je mets mettre dans la classe, j'anticipe mon placement et ma voix, je sais où je vais écrire au tableau pour que les enfants y voient. ça fait partie des gestes que je sais.</p>
	<p>Donc ces gestes professionnels d'ajustement, tu ne les planifies plus.</p>
	<p>Non.</p>
	<p>Et ensuite ?</p>
	<p>Ensuite, là ils en ont pas mal quand même. Donc la suite c'est sur un autre jour.</p> <p>Je n'enchaîne pas les trois étapes car ça leur a demandé de la concentration, une écoute active, de la mémorisation, de la restitution. Ensuite, il va devoir écouter la phrase, cibler le mot qui ne va pas. ça fait beaucoup de chose.</p>
	<p>Qu'est-ce qui motive ces choix.</p>
	<p>Sinon ils décrochent.</p>
	<p>Tu as pu le constater ?</p>
	<p>Oui. Parce que la comptine, ça fait déjà 10-15 minutes et puis de toute façon quand on regarde le développement de l'enfant, ça fait partie de notre métier- quand on situe l'enfant dans ses capacités en fonction de son âge.</p>
	<p>T'es-tu documenté sur le sujet ?</p>
	<p>Oui. Et il y a l'expérience de la maternelle. Je l'ai vu aussi. Et la comptine n'était pas évidente. Après je préfère basculer sur quelque chose où ils vont arrêter d'écouter les consignes du maître pour réaliser quelque chose en autonomie. Ça peut être les mathématiques, la découverte du monde, des tas de choses.</p>
	<p>Tu alternes le magistral et l'autonomie pour éviter le décrochage.</p>

	Oui autonomie et travail en groupe. Par exemple des énigmes en maths à résoudre par deux.
	Et au niveau des prescriptions institutionnelles, de l'emploi du temps de type éducol CP ?
	Des fois juste pour regarder la vidéo et l'exploiter ça me prend 30 minutes. D'une manière générale, quand je donne un document, je leur laisse le temps de s'approprier ce qu'il y a apprendre, de l'imaginer.
	Quelle est ta préoccupation quand tu leur laisse ce temps ?
	Ben, qu'ils voient les tenants et les aboutissants de la chose !
	Tu penses qu'en leur laissant ce temps, ils vont mieux comprendre le sens de ce qu'ils vont apprendre ?
	Oui, je trouve qu'on ne leur laisse pas assez le temps. On leur demande des réponses immédiates. Après ils sont là dans un truc pensant qu'il faut qu'ils donnent LA réponse. Si on leur laisse de s'approprier, ils vont comprendre la fonction de ce qu'on leur demande de faire.
	As-tu constaté une perte de temps ou un stress si jamais tu leur donne la feuille et direct la consigne ?
	Ouais ! ouais, ouais !
	Quel constat as-tu pu faire ? Qu'est ce qui t'a amené à ce choix-là ?
	Alors tout dépend des supports. Mais j'ai constaté que la capacité à se concentrer d'un enfant de 7ans, elle n'est pas immédiate ! Il a besoin de regarder son voisin, de découvrir sa feuille, de confronter avec sa voisine.
	Et comment sais-tu que c'est un besoin de l'enfant ?
	Parce que je les observe les élèves.
	C'est donc le fruit d'années d'observation ?

	<p>Oui. Il a besoin de s'approprier. Et ça c'est la maternelle. Quand je vois ces élèves de petites section et moyenne section, à qui tu demandes de réaliser un algorithme rouge/bleu/rouge/bleu avec des bouchons. Tant qu'il n'aura pas manipuler le cube ou le bouchon dans tous les sens, qu'il ne l'aura pas écrasé (...), et bien il ne pourra pas aller au-delà de la propriété de l'objet ! Il faut qu'il dégage toutes les propriétés de l'objet pour ensuite bien le comprendre, le maîtriser. Et ensuite comprendre le mode d'utilisation donné par l'enseignant.</p>
	<p>Et ça s'est le fruit de ton expérience en maternelle.</p>
	<p>Oui, oui, oui !</p> <p>Et puis après, je prévois un temps où je leur demande s'ils ont des questions à me poser. Parce que nous on leur pose toujours des questions car ils viennent à l'école pour que l'on réponde à leurs questions. Mais si on ne les laisse pas poser leurs questions, on ne pourra pas y répondre.</p> <p>Et quand ils parlent entre eux, moi je n'interviens pas et ils se parlent - joueur de tennis connu, décathlon, mais c'est quoi le décathlon? Le basket car la marraine du déficit vivez/bougez, c'est une basketteuse, ils ont repéré les jours de la semaine. Ils interagissent beaucoup entre eux pour pouvoir expliquer les choses. Leur permettre ce temps de manipulation avant de rentrer dans le sujet.</p>
	<p>Qu'est ce qui prime pour toi ?</p>
	<p>Au niveau institutionnel, pour moi, il faut apprendre des notions, des savoirs, des savoir-faire, des savoir être. Y'a que ça qui va leur permettre de rentrer dans l'activité. Quand ils vont avoir conscience qu'ils apprennent. Ce n'est pas de l'occupationnel. Cette notion est importante, elle doit être dans la séance. C'est à moi de l'amener par des moyens détournés. Cette histoire de support grand défis vivez-bougez, y'a les jours de la semaine, la date...</p>
	<p>Donc tu ne fais pas spécialement de séance sur la date... Tu travailles en projet ?</p>
	<p>Oui, à partir des grands moments qui nous font partir de la classe - regarde l'emploi du temps : grand défis, tennis, l'ordinateur. Le lundi ils notent tous les événements importants dans un calendrier, chacun le sien.</p>

Et pour revenir sur notre séance.
Oui après à partir de la vidéo, je prévois de leur laisser le temps d'écrire et de venir me montrer à lire. C'est très important de lire avec eux et aussi de les laisser lire. Parfois, en suivant avec son doigt, il se corrige tout seul. Ça c'est Filjakoff et Mireille Brigodiot. Après Goigoux. Au départ c'est Mireille Brigodiot, une chercheuse qui a travaillé en maternelle aussi sur le langage - et qui a mis en évidence que travailler la maîtrise de la langue à la maternelle, ce n'était pas en faisant téléphone, morceau de pain (montrer en nommant les objets) - mais c'était dans les conversations enfantines qu'il fallait mener avec eux et pas seulement tant de mots par jour. Mais mettre les mots en contexte donc déjà en maternelle, avec mes élèves, je créais des scénettes où l'on était amené à parler de morceau de pain mais dans la conversation.
Et prévoir un temps de lecture et correction par l'élève de la chose écrite, c'est Mireille Brigodiot aussi ?
Mireille Brigodiot aussi. Après moi j'ai aussi apporté des choses. J'ai toujours cette phrase dans la tête « avec l'écrire, on fonctionne trop souvent comme si tout allait de soi ». Il y a des étapes qu'il faut proposer aux enfants sinon ils ne vont pas comprendre si le fossé est trop grand. Ils ne vont pas faire de lien et ça ne va pas rester dans leur tête donc il faut proposer toutes les étapes. L'histoire du développement, j'sais plus quoi là... la zone proximale de développement.
Donc tu sélectionnes la vidéo Canopé et tu choisis, tu prévois de prendre le temps
Oui - et puis je ne leur demande pas d'écrire chameau, ça on va le faire plus tard.
Et c'est pour ça que tu es sur un rythme : un son sur 5 séances finalement
Oui pour vraiment bien le prendre, oui c'est ça.
C'est ta méthode qui préconise ça ou c'est toi ?
C'est moi. C'est ma cadence.
Qu'est ce qui t'a amené à faire ce choix ?

	<p>Parce que une fois qu'il y a eu la vidéo, on passe sur le manuel. Pas sur le même jour. Là je suis capable de les faire sur le même jour, là les trois, ça fait 30, 40, 50. Je pense que j'ai été un peu juste sur les phrases. ça prend un peu plus mais ça, ça peut passer dans la journée. Et après le lendemain y'a une page du fichier. Mais là on va y passer très vite car on aura déjà vu 60-70 pourcents des mots dans les exercices d'avant. Et là je m'occupe des enfants qui en ont besoin dans ces cas-là. Alors que la partie découverte, tout ça, ils n'ont pas du tout besoin de moi pour expliciter plus les choses. Là, on rentre dans l'acte de lire, c'est plus délicat. Mais ils sont pas mal. Même les enfants qu'il faut accompagner. Ils font l'effort de.</p>
	<p>Donc la lecture, ce n'est que le deuxième jour et tu adaptes ton dispositif à l'hétérogénéité.</p>
	<p>Oui. Je les prends avec moi soit devant le vidéo projecteur soit en îlot, 5-6 en général, pour ceux qui ont besoin de moi. Après les autres, ils sont avec des lecteurs. Ceux qui ne sont pas avec moi, ils vont préparer leur lecture ; ils lisent mots- 1 (minutes après il faut changer - donc pendant ces 15 minutes, ils vont préparer seuls et après se lire entre eux. Ils s'entraident. Ils n'ont pas besoin de moi.</p>
	<p>Est-ce de nouveau une activité ritualisée ? Que planifies-tu ?</p>
	<p>Je planifie mon dispositif individuel puis tutorat et je prends les plus faibles avec moi.</p>
	<p>Et ce qui t'a amené à faire ce choix de tutorat ?</p>
	<p>C'est moi. Parce que je trouve que les échanges de savoirs entre enfants, on ne s'appuie pas assez là-dessus et ça nous permet de déléguer - de pas dire toujours - on est soulant au bout d'un moment à leur parler tout le temps. Là, ils sont entre eux et ils apprennent.</p> <p>En plus quand ils sont en train de lire à un copain, s'ils se trompent, c'est moins grave que quand ils lisent au maître.</p>
	<p>Et au niveau du temps ? de l'organisation?</p>

	Après je les fais lire aussi ceux qui ont bossé tous seul. Je fais en sorte soit venu dans la semaine passer au moins 5 minutes avec moi de lecture. Mais cumulé, manuel ou autre chose, mais individuellement. Il faut pouvoir les caser ces 5 minutes.
	Et justement, comment fais-tu pour les caser ces 5 minutes ? Que programmes-tu pour les autres ?
	Comme ils commencent à être un peu plus autonomes, je prévois pour les autres des petits exercices de compréhension. Je fonctionne par deux lignes. Et puis j'ai un carnet où je coche les élèves qui sont passés.
	Donc dans ta planification, tu prépares...?
	Des fiches de lecture différenciée avec des exercices enchainés. Il y a des codes consigne. Comme ça je peux voir qui s'en sortent qui ne s'en sort pas.
	Et cette manière de fonctionner ?
	La force de l'expérience, la discussion avec les collègues, l'ajustement d'une année sur l'autre. Et donner aussi des moyens aux enfants qui sont en demande d'être plus ambitieux. Pour pas qu'ils s'ennuient. Pour ceux qui vont très vite, il y a deux pages.
	Et le choix des exercices que tu as sélectionné ?
	J'ai pris une fiche toute prête que j'ai modifié. A partir du fichier 2 de la méthode. J'ai trouvé un site qui avait repris les exercices du fichier et j'en ai rajouté d'autres. Et j'ai rajouté le texte de l'album.
	Et la planification du temps ?
	J'avais besoin de 20-25 minutes avec les enfants qui ont besoin donc ils avaient 20-25 minutes pour finir.
	Et le choix de cette méthode ?

	Les albums, je les ai trouvés bien. J'essaie que chaque enfant ait un projet de lecteur. Avec Tahoki, j'avais du mal. Après il est bien aussi Tahoki, j'ai hésité, mais je suis allé vers celui que plait le plus.
Fiche de préparation	Ensuite, tu planifie la séance suivante ?
5 ^{ème} post-it	Les exercices de lecture de l'album. Il n'y en pas énormément, pas suffisamment donc j'en apporte d'autres.
Fichier de l'élève	Pourquoi éprouves-tu le besoin d'en rajouter ?
	Je vois que quand on a travaillé avant sur la recherche des mots, on en a eu beaucoup nous et dans le fichier, il n'y en pas beaucoup. Mais ça marque une pause avant le mémo mot. Ils vont peut-être y trouver d'autres mots aussi.
	Et au niveau dispositif ?
	Pour les enfants qui ont besoin d'être accompagné, c'est pareil, c'est en atelier. Mais je leur laisse d'abord le temps de lire, de chercher. Maintenant. Au fur et à mesure, je leur dis que c'est toujours la même trame et je les laisse chercher seul pour qu'ils prennent confiance en eux, qu'ils deviennent autonomes.
	Pourquoi le choix de ce dispositif ?
	Ils ont besoin de reformuler la consigne, d'étayage pour la comprendre. Pour moi ce qui est valable pour l'un n'est pas valable pour l'autre. La compréhension des consignes n'est valable que pour une partie de la classe. Donc pendant que les enfants qui ont besoin d'aide réfléchissent un peu, je vais donner ma consigne au reste de la classe, ensuite je reviens vers eux. Mis il faut qu'ils comprennent qu'ils doivent s'engager aussi un peu seul.
	L'idée de fonctionner comme ça ?
	J'ai lu pas mal de truc sur la différenciation.

	Fonctionner en atelier, ça vient de la maternelle où il y a des enfants qui parlent comme des livres et d'autres qui ont du mal à demander à aller aux toilettes. J'ai vu ça à "la Paillade" pendant une dizaine d'année. C'est pareil.
Fiche de préparation	Et après tu planifies le mémo-mots ?
6 ^{ème} post-it	Oui les mots, je peux les lire mais il faut aussi que je sache les écrire. Alors je n'avais pas trouvé au début. J'avais acheté un petit carnet, un répertoire mais il me manquait quelque chose parce que l'ordre alphabétique mais....
Mémo-mots	Alors que dans ce mémo mots, on associe le son à la lettre. Toutes les possibilités de son que l'on peut rencontrer avec la lettre c : K, s, ch....
	Parce que dans le cerveau de l'enfant si on a un grand placard et qu'on y fourre-tout dedans, ça va être compliqué pour retrouver ses affaires alors que là, si on a un tiroir pour les pulls, un tiroir pour les chaussettes, je pense que ça peut...
	La double page recense les graphies différentes du son. En une page en écrivant quelques mots, ils peuvent se rendre compte.
	Et là, tu procèdes comment ?
	Je leur demande de rechercher des mots à partir des albums. Ils recensent sur ardoises et après on fait une mise en commun ensemble. Mais d'abord ils font lire leur liste par leur voisin. Comme ça en écrivant pour quelqu'un, ils font l'effort de bien écrire.
	Ils font ça en demi-groupe.
	Donc tu planifies un travail de recherche puis phase collective ?
	Après à partir de cette liste, on échange, moi j'écris au tableau certains mots. Et je leur dis que dans tous les mots qu'ils ont trouvés, il y en a qu'ils vont rencontrer et qu'il faut connaître parce qu'ils vont nous être sacrément utiles.

	Et dans ta préparation ?
	<p>Je fais la liste des mots dont la fréquence lexicale est élevée. Je regarde ceux qui sont dans l'école des albums et que les élèves vont retrouver.</p> <p>Par contre, ceux qui manquent, je les note pour leur faire rajouter.</p>
	Et le choix de faire ça en plus de la méthode ?
	Ça me vient de se besoin de catégoriser, de ranger les sons en y associant graphèmes/phonèmes.
	Et le support tu l'as choisi comment.
	C'est un collègue qui l'avait dans le placard et ça correspondait à ce que voulait : ranger. Je pense qu'un enfant ne peut pas ouvrir 5 tiroirs pour accéder à un mot.
	Vu que tu proposes le travail de recherche en demi-groupes, que planifies-tu pour les autres en parallèle ?
	<p>C'est variable. Moi je pense que si on veut permettre à l'enfant d'être autonome, il faut des exercices de réinvestissement, d'entraînement. Ça peut être de la lecture, de l'écriture. Maintenant je sais qu'ils sont autonomes en copie. Production d'écrits par exemple ou alors ce que j'aime bien aussi, c'est faire appel à leur créativité autour d'un projet perso de découpage, collage, graphisme avec un projet perso derrière. Ou des projets persos de math...</p> <p>La copie, je peux la faire en collectif par contre. Je projette au tableau et les enfants ne referment pas leur mémo mots tant que n'ai pas lu. Les enfants viennent me montrer. Je leur demande de mettre le doigt et de relire les mots orthographier avec des erreurs.</p> <p>Dans le travail de copie, je leur fais aussi travailler la technique de copie en cachant le mot s'il est court ou en cachant une syllabe.</p>
	Et au niveau de ta prévision du temps ?

	<p>Il y a la recherche, puis on lit ensemble, c'est quand même important. Il faut bien 20-25 minutes. Pour chaque groupe.</p> <p>Puis pour la phase collective, tout ça s'est le matin avant la récréation. Une tranche de 20 minutes car en CP, ils fatiguent très vite. Et avant que je l'écrive, je fais faire un rappel par un élève.</p>
	<p>Et cette séance mémo mots, quand a-t-elle lieu ?</p>
	<p>Le mémo mots maintenant on peut le faire n'importe quand car ils ont vu tous les sons mais effectivement dans l'ordre, là on est le vendredi.</p>

Annexe 3 : analyse en signe de l'acteur n°1

Signes	<u>Ce qui fait signe</u> REPRESENTAMEN R	<u>Ce que fait l'acteur</u> UNITE D'EXPERIENCE U	<u>Ce qui préoccupe l'acteur</u> ENGAGEMENT / OBJET E/O	<u>Connaissances mobilisées</u> APPRENTISSAGE S
1	<p><i>(Dans une vidéo présentée par un formateur)</i></p> <p>Un enseignant fait jouer un texte en anglais à ses élèves.</p>	<p>A l'idée de faire jouer aux élèves un texte anglais.</p> <p>Trouve que cela correspond au projet théâtre en cours et à la demande des élèves.</p>	<p>Proposer une séance qui soit cohérente avec le projet en cours.</p> <p>Respecter la demande des élèves de présenter aux maternelles ce qu'ils apprennent en anglais.</p> <p>Arriver à travailler efficacement l'après-midi avec des élèves remuant.</p>	<p>Sait le contenu, la modalité (et la dynamique) de la séquence qui vient de se terminer.</p> <p>Sait que les élèves souhaitent se lancer dans la réalisation de spectacles.</p> <p>Sait que l'après-midi certains élèves ont du mal à être statiques.</p> <p>Sait qu'on apprend l'anglais en le vivant.</p> <p>Sait qu'une séance proposée par <i>Canopé</i> peut être ajustée et s'adapter à son contexte.</p> <p>Sait que cette séquence est réalisable car elle a été testée par un enseignant expérimenté.</p>
2	<p>Remarque qu'il y a des mots qui sont nouveaux.</p>	<p>Décide de faire la première séance deux fois.</p>	<p>Vouloir que les élèves comprennent le vocabulaire de l'histoire pour qu'ils s'imprègnent de celle-ci.</p> <p>Permettre aux élèves d'accéder à leur souhait de raconter à leur tour, l'histoire à leurs parents ou copains.</p>	<p>Sait que le nouvel album étudié contient des phrases complexes avec des mots nouveaux.</p> <p>Sait que pour surmonter cette difficulté, les élèves doivent d'abord comprendre le vocabulaire.</p>

				<p>Sait que si les élèves ont compris ce vocabulaire, ses élèves seront plus engagés dans les séances suivantes.</p> <p>Sait que le but final de séquence, qui est de raconter l’histoire à leur entourage, va motiver les élèves au cours de la séquence.</p>
3	Intéressé par la séquence, son professeur d’anglais lui prête l’album « <i>we are going on a bear hunt</i> ».	Lit l’album à ses enfants.	<p>S’imprégner de l’histoire avant de penser la planification pour ses élèves.</p> <p>Commencer sa planification de séquence en étant sûr de l’attractivité de l’album sur les enfants.</p> <p>Se tester dans la lecture d’album en anglais avant de le lire devant ses élèves.</p>	<p>Sait que pour motiver un enfant, un album de jeunesse doit être attractif.</p> <p>Sait que la meilleure façon de tester cette attractivité, est de le tester auprès de sa fille de 6 ans.</p> <p>Sait que son niveau d’anglais est faible, il doit donc se limiter aux phrases de l’album.</p>
4	Lecture attentive de la séquence sur <i>Canopé</i> .	Pense à pleins de choses qui pourraient convenir à sa classe.	<p>Planifier cette séquence en prenant exemple sur ce qui est proposé tout en la modifiant pour l’adapter à ses élèves.</p> <p>Adapter sa séquence au profil de ses élèves qui sont pour certains, hyperactifs.</p> <p>Canaliser certains de ses élèves grâce au caractère ludique de la séquence.</p>	<p>Sait que la séquence réalisée par un enseignant expérimenté doit être adapté à l’environnement de sa classe et à ses élèves.</p> <p>Sait que certains de ses élèves sont remuants et qu’il doit adapter la séquence lue aux réalités de sa classe.</p> <p>Sait que pour planifier correctement sa séquence, il doit se projeter en situation afin qu’il puisse organiser des séances au niveau des élèves.</p>

<p>5</p>	<p>Dans la vidéo présentée, les élèves prennent plaisir à jouer le texte en anglais.</p>	<p>Reprend ce qui a déjà fonctionné dans une séquence précédente : les flashcards.</p> <p>Veut inclure le déplacement dans sa séquence.</p>	<p>Prendre du plaisir avec ses élèves dans cette séquence (les élèves hyperactifs seraient donc facilement engagés dans la séquence).</p> <p>Engager les élèves dans les séances pour ne pas qu'ils s'ennuient et qu'ils perturbent le déroulement de ce qui aura été planifié.</p>	<p>Sait que pour qu'une séquence fonctionne et que les élèves prennent plaisir, le matériel (<i>les flashcards</i>) joue un rôle prépondérant.</p> <p>Sait que dans la planification, il doit prendre en compte l'activité des élèves, leurs déplacements, pour qu'ils soient actifs et qu'ils prennent plus de plaisir que dans la première séquence menée.</p> <p>Ce deuxième savoir est d'autant plus important car il sait que certains de ses élèves ont besoin d'être en mouvement dans les séances qui se déroulent l'après-midi.</p>
<p>6</p>	<p>La vidéo visionnée ne lâche pas ses pensées.</p>	<p>Décide d'aller voir son professeur d'anglais pour avoir des informations complémentaires.</p>	<p>Prendre des conseils auprès d'un professeur expérimenté avant de planifier sa séquence.</p> <p>Commencer à planifier cette séquence en anglais pour la prochaine période.</p>	<p>Sait qu'il doit aller prendre les informations nécessaires au plus vite pour pouvoir planifier sa séquence pendant les vacances de février.</p>
<p>7</p>	<p>Précisions sur le site de <i>Canopé</i> quant à la mise en œuvre de la séquence.</p>	<p>Planifie sa séquence, pense aux séances et à l'adaptation de ce qui est proposé sur le site à ses élèves.</p> <p>Se fait un programme de planification pour les vacances.</p>	<p>Profiter des vacances pour planifier sa séquence.</p> <p>Prendre en compte le facteur temps pour que sa progression d'anglais soit cohérente entre les périodes.</p>	<p>Sait que la période des vacances est un moment idéal pour penser correctement sa séquence.</p> <p>Sait que plusieurs contraintes sont à prendre en compte au moment de la planification dont le temps et les prérequis que les élèves doivent maîtriser avant de s'engager dans la séquence.</p>

<p>8</p>	<p>Utilisation des flashcards dans la vidéo de l'enseignant expert.</p>	<p>Décide que sa séquence sera construite autour de différentes flashcards.</p> <p>Liste les flashcards nécessaires à la séquence, trouver les images sur internet, les imprimer et les plastifier.</p>	<p>Construire le matériel disponible pour les élèves afin qu'ils comprennent mieux l'histoire.</p> <p>Lier les flashcards avec le déplacement des élèves pour qu'ils soient encore plus actifs et qu'ils comprennent dans le même temps ce qu'il se passe en anglais.</p>	<p>Sait que durant la phase de planification pré-active, il devra construire les flashcards de sa séquence (pour captiver davantage les élèves hyperactifs).</p> <p>Sait que les flashcards sont un matériel efficace et indispensable auprès de ses élèves et qui les aident à mieux comprendre des mots en anglais.</p>
<p>9</p>	<p>Réalisation d'un programme de planification.</p>	<p>Cherche à prévoir le temps que peut prendre la planification de l'anglais.</p>	<p>Respecter ce planning pour ne pas retarder la planification des autres disciplines.</p>	<p>Sait qu'il doit respecter ce planning de révision pour réussir à planifier l'ensemble de ses séquences pendant les vacances.</p> <p>Sait que le temps passé à travailler sur cette séquence est de 7h (créneau prévu par le programme de planification) mais qu'en réalité, il est beaucoup plus important s'il avait compté les minutes auxquelles il y a pensé auparavant.</p>
<p>10</p>	<p>Activités « théâtre » de la classe de découverte qui lui fait changer ses plans.</p>	<p>Change les modalités d'organisation de sa classe dans la séquence : prévoit de mettre ses élèves en demi-groupe au lieu qu'ils soient en classe entière.</p>	<p>Arriver à travailler efficacement avec des élèves remuants.</p> <p>Prendre en compte les expériences passées pour s'améliorer.</p>	<p>Sait que le profil de ses élèves ne permettra pas d'organiser ses séances avec le groupe classe.</p> <p>Sait qu'il doit s'adapter à l'ensemble de ses élèves et qu'il doit proposer des modalités de travail attrayantes pour ses élèves.</p> <p>Sait que l'intervenant théâtre a de l'expérience et qu'il doit prendre en</p>

				compte les conseils de personnes plus expérimentés pour améliorer sa pratique.
11	Modification perpétuelle de la fiche de préparation de base.	Utilise des post-it à n'importe quel moment de la journée, qu'il colle sur la fiche de préparation de base	<p>Trouver un moyen qui lui convienne lui permet d'actualiser rapidement et à n'importe quel moment sa pensée planificatrice.</p> <p>Faire gagner du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En utilisant des post-it, il n'a pas à réimprimer sa fiche de préparation à chaque modification. ; - En utilisant des post-it, il se concentre plus sur l'activité des élèves que sur la formalisation de sa planification 	<p>Sait que le métier de professeur des écoles amène à penser très souvent à ses préparations et qu'il doit trouver un moyen efficace pour garder une trace de ses pensées planificatrices.</p> <p>Sait que même si sa planification a été actée sur fiche de préparation, celle-ci va être modifiée du notamment à l'évolution de sa pensée concernant la séance, le facteur temps...</p> <p>Sait qu'il n'est pas à l'aise avec l'informatisation des fiches de préparation.</p> <p>Sait qu'il est plus à l'aise avec l'utilisation de post-it (outil qui lui convient, outil qui lui permet de savoir rapidement la préparation finale de la séance).</p>
12	Le formalisme de la fiche de préparation est agaçant.	<p>S'oblige à formaliser quand même car exigence de la formation.</p> <p>Trouve que les post-it sont un bon moyen pour dépasser cet inconvénient de formalisme (déjà 3 adaptations).</p>	<p>Pouvoir faire évoluer sa fiche de préparation sans avoir recours à chaque modification à l'informatique.</p> <p>Garder une trace de ses pensées planificatrices évolutives.</p>	<p>Sait qu'il ne peut pas passer outre le formalisme de la fiche de prep car c'est une exigence de la formation.</p> <p>Sait qu'il peut utiliser les post-it pour faire évoluer sa pensée sans passer par la modification sur ordinateur.</p>

<p>13</p>	<p>Élève qui demande quand la classe fera le spectacle pour les maternelles.</p>	<p>Prends conscience que ses élèves ont vraiment envie de montrer aux maternelles ce qu'ils savent faire en anglais.</p>	<p>Réussir à planifier la séquence autour de l'album tout en ayant toujours en tête que ses élèves doivent être en mouvement.</p> <p>Procurer du plaisir à ses élèves dans cette séquence.</p> <p>Motiver ses élèves dans la séquence en les engageant dans le projet final de spectacle.</p>	<p>Sait que les élèves doivent prendre plaisir, être actif, être motivés par un but final pour que la séquence se déroule telle qu'il le prévoit.</p> <p>Sait que le profil de ses élèves nécessite que la séquence soit interactive, ludique et que les élèves soient acteur de leurs apprentissages.</p>
------------------	--	--	---	--

Annexe 4 : analyse en signe de l'acteur n°2

Signes	<u>Ce qui fait signe</u> REPRESENTAMEN R	<u>Ce que fait l'acteur</u> UNITE D'EXPERIENCE U	<u>Ce qui préoccupe l'acteur</u> ENGAGEMENT / OBJET E/O	<u>Connaissances mobilisées</u> APPRENTISSAGE S
1	Non documenté	Se rend à l'école pendant les vacances pour planifier.	A besoin d'avoir le matériel disponible autour de lui et de vivre mentalement les choses.	Sait qu'il a besoin d'être en classe pour vivre mentalement son action et pouvoir tirer profit de son environnement de travail. Sait qu'une consigne conditionne la mise au travail et la réussite des élèves.
2	Non documenté	Consulte sa méthode pour planifier une entrée phonique et choisit une comptine qui, convient en niveau de difficulté et qu'il pourra ré-exploiter dans la séquence.	Proposer une entrée accessible à l'enfant en fonction de ses acquis et capacité en vocabulaire et compréhension. Stimuler l'écoute : faire entendre le son. Stimuler le corps : faire ressentir le son. Choisir une comptine contenant des mots qu'il pourra ré-exploiter dans la séquence.	Sait que l'enfant a des choses en lui. Sait que l'enfant a besoin de s'appuyer sur ce qu'il sait pour pouvoir investir une nouvelle connaissance. Sait que l'enfant a non seulement besoin d'entendre mais aussi besoin de dire le son pour ressentir ce qui se passe corporellement. Sait qu'il faut faire du lien entre l'oral et l'écrit.
3	A déjà constaté des difficultés pour les élèves si tout n'est pas présenté étape par étape et de manière explicite.	Prévoit d'écrire les mots au tableau sous la dictée des élèves.	Donner du sens à son enseignement en procédant étape par étape, et de manière explicite.	Sait que les élèves ont besoin de voir de l'écrit se faire.

				Sait le stress que peuvent rencontrer certains élèves si le passage à l'écrit est trop rapide.
4	A lui-même fait des confusions étant petit.	Rajoute une étape à ce qui est prévu par sa méthode pour amener les élèves à zoomer sur le nouveau son. A recherché des « virelangues » et a trouvé cet exercice par hasard sur internet. Sélectionne une série de phrases à corriger phonétiquement en rapport avec le son étudié.	Amener les élèves à avoir une écoute très fine. Donner du sens en choisissant des phrases contenant du vocabulaire en lien avec le vécu de l'enfant.	Sait que certains sons posent un problème d'écoute et de repérage dans le mot. Sait qu'à cet âge-là, les enfants font tout à l'oral. A pu constater en maternelle l'intérêt pour les enfants de jouer avec les mots. Sait que quelque chose qui peut être transféré de l'oral au vécu, peut être compris. Sait le niveau de vocabulaire de ses élèves. Sait que pour certains enfants (dys) il faut bien décomposer chaque étape pour augmenter les chances de réussite. A lu des ouvrages sur le langage (Filjakoff/Brigidiaux/Goigoux) A échangé sur le sujet avec d'autres enseignants de son groupe de réflexion (circonscription).
5	Constata qu'il n'y a pas de visuel associé aux mots. A lui-même besoin de voir pour mémoriser.	Rajoute une seconde étape supplémentaire à ce qui est prévu par sa méthode : le visionnage de la vidéo <i>Canopé</i> .	Rajouter une activité permettant d'associer le visuel image/mot dans sa progression.	Se souvient de l'importance pour les enfants de pouvoir associer mots/sons et images en maternelle.

				<p>S'est documenté : a lu des ouvrages sur le langage (Filjakoff/Brigidiaux/Goigoux)</p> <p>Sait que tous les enfants ne possèdent pas la même forme d'intelligence.</p> <p>Sait que les enfants apprécient de travailler à partir de support vidéo.</p>
6	Non documenté	Prévoit de permettre aux enfants de visionner plusieurs fois la vidéo et de poser des questions de compréhension et parler avant de passer à l'écriture.	Souhaite permettre aux enfants de travailler dans des conditions favorables, sans facteur stress.	<p>Sait que les enfants ont besoin de temps pour s'approprier une connaissance.</p> <p>Sait qu'un facteur stress peut perturber l'apprentissage.</p> <p>Sait que les enfants ont besoin de parler.</p> <p>Sait que les enfants ont toujours des questions à poser.</p> <p>Sait que le maître doit se taire de temps en temps et laisser l'espace de parole.</p>
7	Intérêt des supports pédagogiques « découvrir le son » et « découvrir la graphie ».	Visionne les mots proposés par <i>Canopé</i> et sélectionne les mots à faire écrire aux enfants à partir de la vidéo.	Souhaite mettre les enfants en situation de pouvoir réussir.	<p>Sait qu'un facteur stress peut perturber l'apprentissage.</p> <p>Sait qu'il ne faut pas aller trop vite.</p>
8	Non documenté	Prévoit de lire et de faire lire les mots écrits par chaque enfant à partir de la vidéo.	<p>Laisser les enfants écrire à leur rythme.</p> <p>Souhaite donner du sens à l'acte d'écrire.</p>	<p>A lu un ouvrage sur le langage de M.Brigidiaux et sais qu'il est important de permettre à l'enfant de se relire.</p> <p>Sait que les enfants ont besoin de temps pour écrire.</p> <p>Sait que la raison d'être d'une écriture, c'est d'être lue.</p>

				Sait que l'enfant a besoin d'apprendre à se lire et se relire
9	Non documenté	Choisit de ne pas aller plus loin le premier jour.	Souhaite conserver l'attention de enfants.	Sait qu'après 50 minutes d'attention, les enfants décrochent
10	<i>Évocation d'un temps passé :</i> A consulté Tahoki et " <i>Je vois, jentends, j'écris</i> ".	<i>Évocation d'un temps passé :</i> Choisit le support de lecture : choisit en début d'année un manuel/une méthode qui y associent des albums.	Donner du sens à l'acte de lire : pour lire des livres, des albums	Sait que l'objectif, le pourquoi on apprend à lire doit être présent dès le début de l'apprentissage. Sait qu'un projet de lecteur est nécessaire pour motiver l'apprentissage.
11	Non documenté	Choisit un dispositif de lecture : - individuel puis tutorat pour la majorité des élèves - accompagné par l'enseignant pour ceux qui en ont besoin.	Permettre à chacun de ses élèves de lire selon ses capacités de lecteur.	Sait que la lecture doit être accompagnée au début. Sait que des élèves qui sont entrés dans la lecture peuvent être autonomes. Sait que mettre les élèves en situation de tutorat, ça permet de déléguer donc de gérer la montre. Sait que travailler à deux en tutorat sont propices à l'apprentissage. Sait que lire au maître peut être nécessaire pour certains mais source de stress pour d'autres qui sont déjà rentrés dans la lecture.
12	Non documenté	Rédige une page d'exercices de compréhension différenciés pour ceux qui ont fini la lecture.	Occuper les élèves tout en les stimulant dans leurs apprentissages.	Sait qu'il a besoin d'un temps long à consacrer aux élèves qui ont besoin d'aide pour lire.

				<p>Sait que tous les élèves ne travaillent pas au même rythme et que certains élèves vont très vite.</p> <p>Sait qu'un élève qui s'ennuie est un élève qui dérange.</p>
13	Non documenté	<p>Prévoit que sur la semaine chaque élève puisse lire au moins 5 minutes avec l'enseignant.</p> <p>Planifie donc des activités autonomes en parallèle.</p>	Non documenté	<p>Sait qu'un enfant a besoin d'un temps seul avec le maître.</p> <p>Sais qu'un enfant a besoin de s'entraîner à lire.</p> <p>Sais que pour que la lecture ait du sens, elle doit être écoutée.</p> <p>Sais comment générer du temps à consacrer individuellement à ses élèves.</p>
14	Le fichier d'exercice de l'élève est pauvre en exercices.	<p>Planifie un temps d'exercice de lecture et phonologie.</p> <p>Prévois un rajout d'exercices.</p>	<p>Apporter suffisamment d'exercices et de mots aux élèves.</p> <p>Marquer une pause dans l'apprentissage.</p>	Sait qu'il faut marquer des pauses dans l'apprentissage des nouvelles notions.
15		Prévoit un temps de lecture/familiarisation avec la consigne.	Mettre les élèves en situation de recherche.	<p>A eu une expérience à La Paillade.</p> <p>Sait que même pour les enfants qui ont besoin d'aide, la stimulation de l'engagement personnel est nécessaire.</p> <p>Sait que tous les élèves ne fonctionnent pas pareil.</p> <p>Sait que certains élèves ont besoin de reformuler la consigne.</p>

				Sait que certains élèves ont besoin d'étayage pour comprendre la consigne.
16	Non documenté	Prévoit toujours la même trame de trace écrite.	Faciliter l'autonomisation des élèves Développer la confiance en soi Rendre la trace écrite accessible à tous	Sait que les activités ritualisées favorisent l'autonomie. Sait que les activités ritualisées aident les élèves à prendre confiance en eux et à devenir autonomes.
17	A cette conviction personnelle que : " Les mots je peux les lire mais il faut aussi que je sache les écrire"- associé à un besoin personnel de catégoriser les sons, de les ranger en associant graphèmes et phonèmes.	Fait le choix de rajouter un support et un travail de copie des mots étudiés à savoir écrire.	Référencer les mots rencontrés. Mettre en évidence l'importance de l'orthographe de certains mots pour écrire.	Sait que les élèves ont besoin de savoir écrire les mots fréquents. Sait que les élèves ont besoin de savoir où trouver les connaissances.
18	L'outil est visuel et organisé.	Trouve par hasard cet outil mémomot CP-CE1 dans les affaires d'un collègue.	Structurer/organiser l'apprentissage pour le rendre réutilisable. Avoir un outil très visuel.	Sait que les apprentissages sont en continuité d'une classe sur l'autre. Sait que le cerveau de l'enfant fonctionne comme un placard et que dans un placard bien rangé et organisé, on peut facilement trouver ce que l'on recherche. Sait que cette organisation très visuelle peut aider les enfants « à se rendre compte ».

Annexe 5 : première prise de contact avec l'acteur 2

Entretien téléphonique programmé du jeudi 07/03/19.

Ci-dessous, les propos des chercheurs qui présentaient le projet et les propos de l'acteur recueillis lors de cette première prise de contact.

- **Présentation du projet par les chercheurs**

A savoir la volonté des chercheurs 1 et 2 de documenter une recherche sur l'activité de planification, de tous les facteurs qui entrent consciemment ou inconsciemment en compte lors de cette préparation. Pour cela, ils souhaitent proposer à des enseignants de faire un retour à partir de traces d'activité afin que l'enseignant explicite son activité.

Présentation de la nécessité pour l'acteur de garder toutes les traces de son activité de planification qui serviront de base à l'entretien et de pouvoir produire les documents consultés et utilisés lors de l'activité de planification.

Présentation de la nécessité également d'accepter d'accueillir les chercheurs en observation du fonctionnement de leur classe pour situer le contexte et de participer à un entretien enregistré dont la durée est estimée entre 1h et 2h, rapidement à posteriori de l'activité de planification concernée.

- **Propos émanant de l'acteur**

Outre le fait que l'acteur ait accepté toutes les conditions que nous lui avons présentées, il nous a lors de cet entretien, fait part de certains de ses fonctionnements et de certaines de ses préoccupations qui sont retranscrits ci-dessous. Il nous dit appréhender positivement notre intervention en ce qui concerne sa relation à la trace écrite et ce qu'il pourra en apprendre sur son activité.

« Si on reste à la maison, on travaille, au resto, sous la douche.... Je me fais souvent gronder par ma femme qui me dit « t'es pas en train de m'écouter là ! » »

« C'est un métier envahissant - d'ailleurs je m'oblige à ne rien emporter quand je pars en vacances. La première semaine, je ne touche à rien du tout - même si le cerveau cogite à fond ! Même le week-end, je garde un jour sans consulter mes mails. Pour déconnecter, c'est vraiment ça car les mails nous maintiennent connecté en permanence. »

« Cette année, j'ai une classe de 21 CP au lieu de 28. Une chance ! Et globalement parmi mes élèves, j'ai 5 groupes de niveau : j'en ai qui lisent déjà comme des adultes. Je pense ma classe en fonction de cette hétérogénéité. »

« Je veux que les apprentissages fassent sens et motivent les enfants. Je pars de ce que les élèves savent au départ. Ça suscite leur motivation. Quand j'ai leur motivation, je peux aller très loin. Les élèves sont alors capables de faire des efforts, de prendre sur eux même si c'est pour faire plaisir. »

« Ma façon de faire joue beaucoup. Quand la séquence est très scolaire, que j'y crois moins, je théâtralise beaucoup. Comme pour les évaluations de CP ; c'est un support qui fait peur, alors je leur montre que la situation va être porteuse pour eux et que j'y crois. »

« Le matin, planning au tableau pour leur donner de l'écrit à lire. Je n'ai d'ailleurs pas toujours anticipé l'écriture de celui-ci, les élèves doivent me voir écrire. C'est une notion à apprendre : écrire avec une intention, écrire pour... »

« En lecture, je fonctionne en ateliers et je prends systématiquement le groupe des enfants qui ont besoin d'être accompagnés. »

« J'ai choisi la méthode de l'école des albums, pour les albums. Et je l'enrichis pour pouvoir poursuivre en réseau, ça amène de la lecture. Je choisis les albums en différenciation de manière à ce que les élèves lisent à leur niveau. Ceci permet également de ne pas mettre le vocabulaire de côté. Ils se précipitent sur chaque nouveau stock de livres comme des poules sur des graines. »

« Après une activité de lecture, je propose un temps OFF : lecture, dessin, présentation, ou travail en plus. »

« Je fonctionne avec les CP comme je fonctionnais en maternelle : déjà en maternelle, le langage nécessitait une grande adaptation. On ne peut pas fonctionner en classe entière en maternelle, avec 25 profils différents. »

« Je fonctionne en projet aussi, là nous sommes en projet piscine. Je l'avais déjà fait l'année dernière. Et après tennis. Quand c'est un nouveau projet, j'y passe énormément de temps pour préparer. Là je l'avais déjà fait l'année dernière. Avec le cahier du nageur, ils étudient des sons, lisent. D'une manière générale, j'ai un temps frontal de mise en route de l'activité puis les élèves fonctionnent en autonomie. »

« Je souhaite connaître parfaitement chaque élève au niveau moteur et affectif... Je prends du temps pour ça. »

« Ma planification, elle n'est jamais au millimètre près. Je passe énormément de temps à penser ma classe mais pas sur papier. Je lis énormément mais je n'écris presque plus. »

« En ce qui concerne les sciences, en ce moment c'est l'eau car il y a la piscine, donc hygiène, documentaire, se poser des questions, le vocabulaire (ligne d'eau, planche, pédiluve). Finalement, je pars de ce qui est opportun, la glace à partir d'une observation de la présence de gelée le matin dans la cour ou l'augmentation de l'ensoleillement dans la cour. Il y a quelques fois une trace écrite pour pouvoir structurer. Je pars toujours d'un questionnement de l'enfant, que la situation fasse partie de l'environnement. En maternelle déjà je trouvais que prévoir de travailler le rouge un jour, le lendemain, le vert, y'a de quoi devenir schizophrène. »

« Des maths, je n'en fais peut-être pas assez... »

« Le temps que je passe à planifier est en fonction des projets. Je passe énormément de temps quand je n'ai pas encore vécu le projet auparavant. »

« Chaque jour je propose un temps de présentation, souvent après la récré, les enfants sont intéressés. »

« Je sais que quand ça ne marche pas, c'est ce que j'ai mis en place qui n'a pas fonctionné. Un enfant trop sollicité est un enfant trop tendu. Je laisse des temps où il n'y a plus de consignes comme le 1/4 d'heure de lecture et dans ces temps-là, je lis moi aussi. Apprendre ça doit être plaisant. Je dois laisser du temps. »

« La planification, c'est une grande gymnastique. »

« Enseigner, c'est tous les jours un one man show. »

« Il y a des journées où l'on sort épuisé. Je conseille à mes stagiaires de chaque jour, après le départ des élèves, de chercher le petit bonheur du jour. Je le fais aussi. Il faut trouver le petit bonheur qui aide à continuer et l'épuisement s'en va ! »

Annexe 6 : listes de questions pour l'entretien

- **Exemples de relances simples pour amener l'acteur à poursuivre sa chronologie ou son idée :**

Et puis, oui, et puis, quoi encore, qu'est-ce que tu peux dire encore sur ...

- **Exemples de questions se rapportant à des comportements :**

Qu'est-ce que tu fais ?

- **Exemples de questions se rapportant à des préoccupations :**

Qu'est ce qui te préoccupe ? Qu'est-ce que tu cherches à faire ? Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier ?

- **Exemples de questions se rapportant à des focalisations, des attentes :**

A quoi prêtes-tu attention ?

Sur quoi te focalises-tu ?

Que prends-tu en compte ?

A quoi t'intéresses-tu à ce moment-là ?

- **Exemples de questions pour faire émerger les connaissances, l'expérience :**

Qu'est-ce que tu te dis ?

Comment vois-tu la situation ?

Qu'est ce qui te conduit à faire ce choix ?

Qu'est ce qui te fait penser que... ?

Comment sais-tu que... ?

- **Faire émerger les émotions et sentiments :**

Qu'est-ce que tu ressens ?

Comment vis-tu cela ?

Prise de notes au fur et à mesure.

Pour noter ses interrogations au fur et à mesure **sans interrompre le récit :**

Ce que l'acteur me dit	Ce à quoi je pense, la question qui me vient