



HAL
open science

Analyser sa parole pour faire progresser son activité langagière face aux élèves

Léonie Ferry

► **To cite this version:**

Léonie Ferry. Analyser sa parole pour faire progresser son activité langagière face aux élèves. Education. 2019. dumas-02433596

HAL Id: dumas-02433596

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02433596>

Submitted on 9 Jan 2020

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.

**Analyser sa parole pour faire progresser
son activité langagière face aux élèves**

Léonie Ferry

Sous la direction de
M. Mouton Sébastien

Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention Premier Degré

Écrit réflexif

Année Universitaire 2018-2019

Sommaire

1. Introduction	3
1.1 Constats initiaux	3
1.2 Hypothèses de départ	4
1.3 Plan et procédure de travail	4
2. Ce qui se joue dans la parole en classe	5
2.1 La gestion de notre parole, un savoir professionnel à acquérir	5
2.2 La parole en classe, une parole épaisse	5
2.3 La parole de l'enseignant : une médiation pour la construction des savoirs	6
3. Différentes manières d'observer les actes langagiers d'un maître	6
3.1 Les différents schèmes d'actions de R. Goigoux en séance lecture	7
3.2 Les feedback de M.Crahay pour analyser le traitement des erreurs	8
3.3 Les outils langagiers utilisés dans une activité de recherche en grande section	11
4. Analyse de pratiques et constats	12
4.1 Rappel de ma démarche	12
4.2 Ma parole en séance de lecture	13
4.2.1 Analyse selon les différents schèmes d'actions	15
4.2.2 Analyse selon les différents feedback	17
4.2.3 Quantité d'énoncés interrogatifs	18
4.3 La parole de Mickaël Pottier, PEMF, en séance de lecture	18
4.3.1 Analyse selon les différents feedback	18
4.3.2 Quantité d'énoncés interrogatifs	20
4.3.3 Bilan	20
5. Conclusion	21
6. Bibliographie, sitographie	22
7. Annexes	23

1. Introduction

J'ai choisi de devenir professeure des écoles suite à un choix d'évolution professionnelle. J'ai tout d'abord effectué des études de design à l'École Nationale Supérieure de Création Industrielle, puis, suite à mon diplôme, certainement par opposition idéologique, j'ai fait le choix d'aller vivre une autre forme de vie dans le bocage nantais à Notre-Dame-des-Landes. Malgré la richesse de l'expérience et les nombreuses découvertes et apprentissages que j'y ai fait, tant pratiques que sociaux, j'ai choisi d'en partir. Attirée par le sens politique du métier d'enseignant et par le plaisir de la conception, que je relie à ma formation initiale, j'ai voulu essayer le métier. J'ai d'abord effectué des vacances dans le second degré en tant que professeure de technologie puis je me suis intéressée aux pédagogies actives et j'ai choisi de m'orienter vers le premier degré. Au terme de diverses recherches et rencontres, j'ai pu, en 2016-2017, enseigner à l'école alternative Caminando, dans une classe unique, en binôme avec Muriel Fifils, la fondatrice de l'école. Parallèlement, j'ai décidé de préparer le CRPE car je suis attachée aux valeurs du service public. L'année passée, intégrant l'ESPE de Nantes, une classe de CM1 m'a été confiée. L'entrée dans le métier n'a pas été simple pour moi et malgré des progrès par rapport à l'acquisition des différentes compétences professionnelles, il a été jugé préférable que j'effectue une seconde année de formation, notamment pour améliorer ma gestion de classe et prendre confiance. Aujourd'hui, convaincue de ma place d'enseignante au sein de l'Éducation nationale, je me sens prête à interroger ma pratique pour progresser.

1.1 Constats initiaux

Cette année, j'exerce ma fonction de professeure des écoles stagiaire dans une école sur la commune de Nort-sur-Erdre. J'ai une classe de CP. Son effectif est de 21 élèves : 11 garçons et 10 filles.

Au début de l'année (et c'était également le cas, l'année passée) mes formateurs m'ont rapidement fait remarquer que je parlais beaucoup et m'ont amené à la conviction que ma parole n'était pas toujours efficace. Comme bien des débutants, je m'apercevais, effectivement, que je parlais trop souvent à la place de mes élèves ou que mes élèves ne m'écoutaient plus : soit je n'arrivais pas à capter leur intérêt, soit je ne parvenais pas à orchestrer convenablement la parole pour qu'ils se sentent tous concernés.

J'ai ainsi souhaité m'interroger sur la parole en classe et plus précisément sur la place et la forme de la parole du professeur. Prendre conscience de ce que je dis, de comment « je fais la classe », pour mieux comprendre mes écueils et la manière dont il faudrait dire les choses, ou ne pas dire. Mieux savoir quand et pourquoi je parle et tout aussi bien quand et pourquoi je ne parle pas, pour améliorer la pertinence de mon enseignement, tel est l'objectif de ma réflexion.

1.2 Hypothèses de départ

Je fais tout d'abord l'hypothèse que l'apprentissage est largement dépendant de la qualité des interventions de l'adulte et que celles-ci, selon leur nature, favorisent ou inhibent la co-construction des savoirs entre élèves.

En revanche, j'ignore encore quelles sont les « bonnes » interventions. Quelles manières de guider de l'enseignant permettent aux élèves de construire, de co-construire, les savoirs visés ? d'enrôler tout un groupe classe ? Aussi, quelles sont celles qui permettent un rapport réflexif au savoir, qui n'enferment pas l'élève dans la simple réalisation de la tâche mais au contraire qui le conduisent à comprendre l'enjeu et la procédure de réussite ?

J'imagine que la posture du « maître ignorant » (demander à l'élève de justifier ses réponses, d'explicitier son propos) peut être une posture enseignante efficace même si je pense que je ne l'incarne pas du tout suffisamment (je ne questionne certainement pas assez mes élèves).

1.3 Plan et procédure de travail

Je commencerai tout d'abord par exposer des contenus théoriques. Cela me permettra de comprendre véritablement ce qui se joue dans la parole en classe : pourquoi est-ce si compliqué de moins parler ? Par ailleurs, si tel est le cas, en quoi la parole est une médiation pour le développement et les apprentissages des élèves ? Cependant je n'aurai pas encore de réponses précises à mes questions.

Pour cela, j'exposerai trois analyses d'activité langagière : celle de R. Goigoux qui permet d'étudier la parole enseignante en séance de lecture, celle de C. Caffieaux qui permet d'examiner le traitement des erreurs des élèves et enfin celle de P. Dorange, qui révèle les outils langagiers utilisés par une enseignante de grande section lors d'une séance de recherche en technologie. Grâce à ces trois travaux de recherche, je comprendrai d'une part qu'il y a effectivement des outils langagiers et des conduites plus pertinentes que d'autres et je pourrai, d'autre part, construire différentes grilles d'analyse pour observer ma pratique.

J'étudierai alors deux séances : l'une tirée de ma pratique et l'autre de celle de mon tuteur PEMF, toutes deux en séance de lecture. L'analyse de ma parole me permettra d'en prendre conscience objectivement : qu'est-ce qui est significatif ? Quels constats puis-je faire ? Et en quoi ma parole est-elle améliorable, compte-tenu des éléments théoriques dégagés en première partie ? La deuxième analyse, celle de la parole de mon tuteur, me permettra, sinon de mesurer les écarts entre une pratique débutante et une pratique experte (pour éventuellement confirmer des constats effectués précédemment), surtout d'être une source d'inspiration. Comment Mickaël parle-t-il dans un même moment de classe ? Qu'utilise-t-il comme outils langagiers ? Est-ce que sa pratique croise la théorie ? Enfin, grâce à ce modèle, puis-je relativiser certains constats et éléments de théorie ?

Pour finir, j'expliquerai ce que je retire de cette réflexion : quelles pistes, quels outils, ce travail de recherche me procure-t-il ?

2. Ce qui se joue dans la parole en classe

2.1 La gestion de notre parole, un savoir professionnel à acquérir.

La parole est, pour un enseignant, un instrument de travail essentiel, le médiateur principal des interactions maître/élèves lors des apprentissages des élèves : « L'action du maître est fondamentalement langagière, y compris lorsqu'il se tait »¹. Hors, nous, les enseignants, ne sommes pas forcément bien conscients des conduites langagières que nous tenons. Nous parlons, nous faisons classe en parlant, mais savons-nous repérer ces conduites et analyser l'impact des gestes langagiers et corporels dans la construction des apprentissages ? La gestion de la parole en classe est une véritable compétence professionnelle à laquelle nous ne sommes pas bien préparés. Certains arrivent naturellement à une parole efficace, bien dosée et donc pédagogue. D'autres, comme moi, devons la décortiquer pour mieux comprendre ce qu'elle est et comment la transformer pour améliorer l'efficacité de notre enseignement. Car là est l'enjeu : la parole est une médiation et permet donc, selon son utilisation, d'influer sur les apprentissages des élèves.

2.2 La parole en classe, une parole épaisse.

Dans *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation*, les auteurs expliquent que la parole en classe est une médiation et que cette médiation est épaisse. « Les actes de langage de l'enseignant [...] ont cette spécificité d'être porteurs de significations multiples et enchâssées, ouvrant toutes sortes de modes de signifier. [...] Dans le même acte de langage, l'enseignant doit faire plusieurs choses à la fois : évaluer, réconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un élève et à l'ensemble de la classe. [...] Dans la même unité didactique de quelques minutes, l'enseignant doit gérer les tâches et les contrats didactiques qui les sous-tendent, l'évaluation de l'avancée du travail, les relations des élèves, la ponctuation et le tissage entre les diverses unités de la leçon »². Cette épaisseur de la parole, expliquent-ils, est, pour le jeune enseignant, à la fois lente à se mettre en place et lieu de dilemmes non résolus. Ils font alors l'hypothèse que si les jeunes enseignants parlent trop en classe, c'est en partie parce qu'ils ont du mal à gérer la polysémie de la parole en classe. Mieux gérer ces différents sens de la parole permettrait alors d'en réduire la masse.

¹ *Les pratiques langagières des enseignants, des savoirs professionnels inédits en formation*, Dominique Bucheton, Alain Bronner, Dominique Broussal, Anne Jorro, Mirène Larguier, 2006, p 4.

² Op cit. p7.

2.3 La parole de l'enseignant : une médiation pour la construction des savoirs

Enfin, toujours dans le même article, les auteurs proposent une théorisation de la parole de l'enseignant. Parmi leurs propositions pour la définir, on peut retenir plusieurs idées forces. La première : la parole de l'enseignant est une médiation fondatrice. En effet, selon eux, « la construction des savoirs scolaires est tributaire de la mise en place d'un dialogue pédagogique responsif »³. Certains enseignants remettent en cause ce truisme : les élèves pourraient apprendre entre eux, grâce à du matériel. Mais, poursuivent-ils, n'est-ce pas « l'enseignant qui, par son discours [ou la préparation matérielle de sa classe] mobilise tel ou tel autre rapport aux objets d'étude (Boiron, 2004) » ? Ce serait aussi lui qui, « par son discours, installe les élèves dans telle ou telle autre posture scolaire, pratique, ludique, créative, réflexive (Bucheton 2001) ». Ce dialogue est fondamentalement asymétrique et complexe. En tout cas, j'aperçois que la conversion de la classe en communauté discursive scolaire, indispensable à la construction des savoirs, n'est pas « spontanée ». Elle est provoquée, guidée, évaluée, réorientée par l'action didactique.

Par ailleurs, le langage est un médiateur dans le développement et le fonctionnement de la pensée. Le langage n'est donc pas une fonction comme une autre : offert par l'adulte, le langage, une fois acquis, modifie profondément les conditions de l'apprentissage. Si l'intervention de l'adulte est si importante c'est qu'il contribue au cours de ses interactions, à doter l'enfant d'instruments psychologiques, d'outils de langage grâce auxquels celui-ci peut structurer son expérience. Les interactions langagières ont donc une importance cruciale dans la construction des savoirs.

La question qui se pose alors est de savoir quelle est ou quelles sont les actions langagières (et didactiques) efficaces pour réussir la construction des savoirs chez les élèves et obtenir la posture d'élève que l'on cherche ?

3. Différentes manières d'observer les actes langagiers d'un maître

Avant toute chose, rappelons que la médiation qui se joue en classe est une action située. Elle porte la marque du lieu mais aussi de l'instant (d'où l'étude de moments de classe spécifiques). Par conséquent, elle contient et se construit dans des contenus didactiques précis et inhérentes aux disciplines enseignées. Les interactions langagières dans une séance d'enseignement de la lecture seront ainsi très différentes des interactions en séance de sciences : la manière d'enseigner ces deux disciplines se distinguant fortement. Guider l'activité cognitive des élèves dans le domaine de l'identification des mots écrits est sensiblement différent du guidage d'un travail de recherche dans le domaine des sciences.

³ Op cit. p6.

Malgré tout, n'y-a-t-il pas des invariants ? J'ai choisi pour commencer, par chercher des informations sur l'enseignement de la lecture car je m'apercevais que ma manière de faire ne permettait pas d' enrôler tous les élèves.

3.1 Les différents schèmes d'actions de Roland Goigoux en séance lecture

En analysant l'activité d'enseignement d'une institutrice de CP, Roland Goigoux décrit dans son article *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie* quelques-uns des savoir-faire qui pourraient être au fondement de l'expertise professionnelle d'un maître en lecture. Voici, récapitulés dans un tableau, les six objectifs principaux d'une séance de lecture :

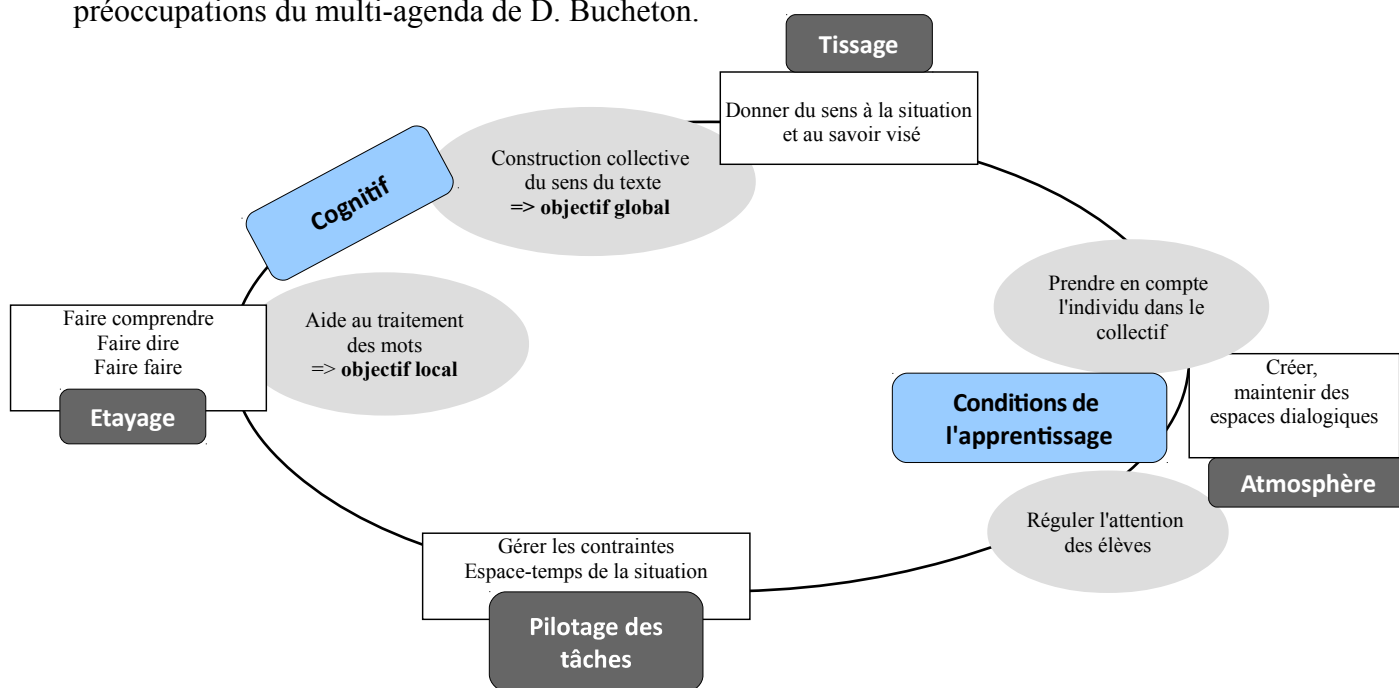
	Objectifs	Comment ?
Enjeux du savoir-lire	<ul style="list-style-type: none"> - faciliter l'identification des mots écrits - s'assurer de la compréhension des phrases - donner accès à la compréhension du texte 	<ul style="list-style-type: none"> - aider les élèves à progresser dans leur capacité à identifier les mots écrits et pour cela, guider pas à pas leurs procédures de traitement - articuler code et sens à travers un travail sur la compréhension des phrases / du texte
Organisation pédagogique du travail collectif	<ul style="list-style-type: none"> - faire en sorte que chaque élève participe à l'activité collective de lecture - organiser le dialogue et maintenir l'orientation de l'attention des élèves sur cette activité - assurer les conditions sociales propices au travail (régulation des prises de parole, maintien d'un calme relatif) 	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser l'implication de tous dans la tâche - faire en sorte que les élèves soient motivés et attentifs

À partir de cela, Roland Goigoux dégage quatre schèmes d'action :

- le **schème de guidage de la construction collective du sens du texte** : organiser le rappel du récit, mobiliser les connaissances antérieures, faire anticiper, finaliser la tâche de lecture...
- le **schème d'aide au traitement des mots** : gérer le travail collectif de traitement des mots, valider, évaluer, guider le décodage graphophonologique.
- le **schème d'ajustement et de prise en compte de l'individu dans le collectif** : encourager les initiatives, traiter les erreurs « à chaud » ou les difficultés rencontrées, porter une grande attention aux élèves « fragiles ».
- le **schème de régulation de l'attention des élèves** : faire venir un élève au tableau, solliciter des réponses « privées », réguler la prise de parole en collectif, réguler le bruit...

Il semble ainsi pouvoir reconnaître **deux niveaux** d'interventions : l'un qui se rapporterait au **cognitif** (les deux premiers schèmes) et l'autre à ce qui **conditionne l'apprentissage** (les deux derniers schèmes). Par ailleurs, parmi les schèmes d'action du maître qui portent sur le cognitif, le premier aurait une portée « globale », le sens et le contexte, alors que le second serait davantage axé sur le « local », c'est-à-dire sur les tâches nécessaires pour parvenir à l'objectif.

Cette analyse de Roland Goigoux rappelle le multi-agenda de préoccupations enchâssées de Dominique Bucheton et Yves Soulé. En superposant les deux, on s'aperçoit que les quatre schèmes d'actions d'une séance d'enseignement de la lecture dégagés par R. Goigoux reprennent trois des préoccupations du multi-agenda de D. Bucheton.

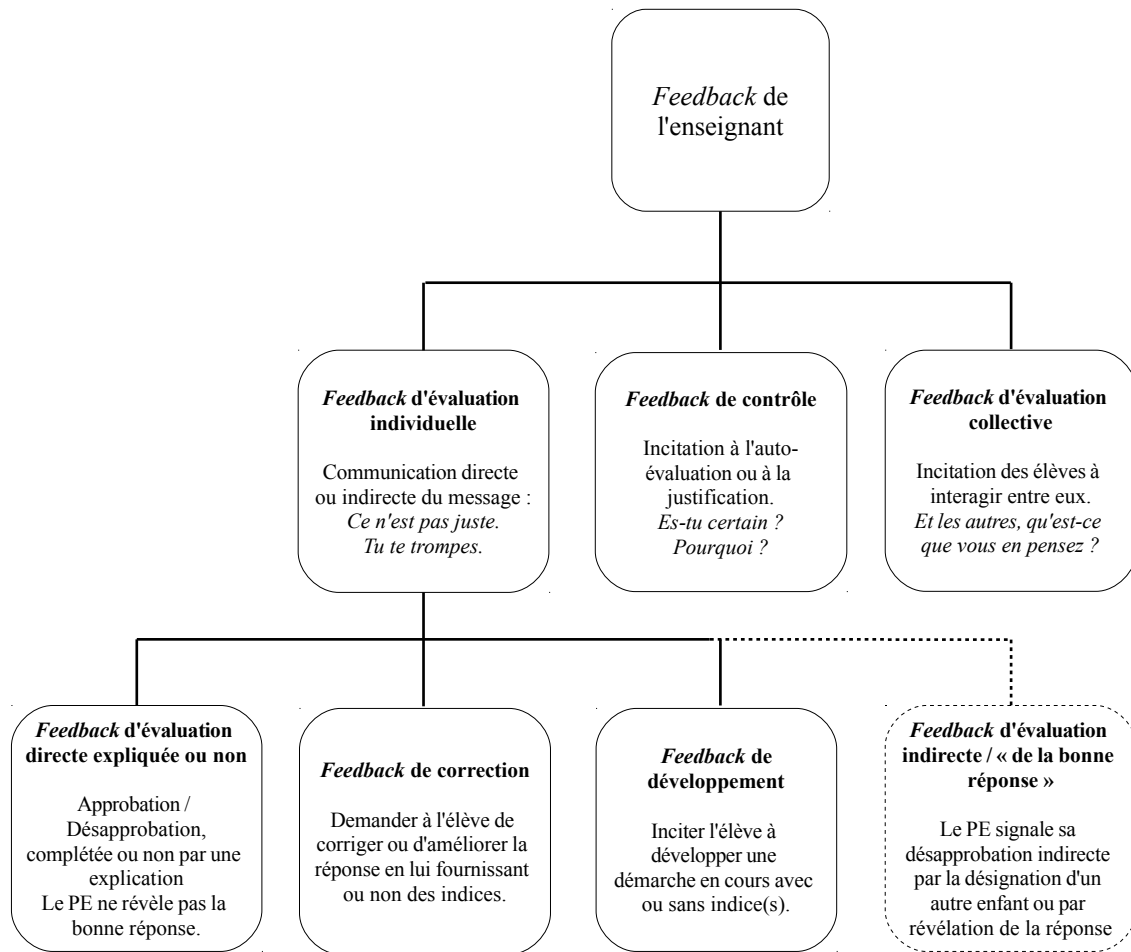


3.2 Les *feedback* de M. Crahay pour analyser le traitement des erreurs

Si Roland Goigoux propose une grille de lecture bien spécifique à l'analyse d'une séance de lecture, permettant d'observer la nature des interventions du maître (contrôle de l'atmosphère vs enseignement, construction du sens vs aide à la lecture), il n'aide pas forcément à observer la qualité de la parole : comment l'enseignante que je suis répond-t-elle aux dires de ses élèves ? Comment traite-t-elle les erreurs commises ?

Pour cela, je vais m'appuyer sur les travaux de Christine Caffieaux : elle analyse différentes formes de réactions d'enseignants face aux démarches et performances de leurs élèves (*feedback*) et observe les effets de celles-ci sur les conduites adoptées par les enfants. Pour ce faire, elle s'appuie elle-même sur les travaux de Marcel Crahay. Ce dernier a analysé, en 2007, les typologies élaborées par plusieurs auteurs (Hawking & Taylor, 1972 ; Wright & Nuthall, 1970 ; Zahorik, 1968) pour décrire les réactions des enseignants aux prestations des élèves et a pu conceptualiser différents *feedback*.

Sur cette base, Christine Caffieaux a établi un schéma des différentes catégories de *feedback* qu'elle prend en compte dans son étude, et que je choisis de ré-exploiter. J'y rajoute en pointillé un feedback qu'elle a observé et dont elle parle dans la fin de son étude.



Il convient de parler ici de l'expérience qu'a menée Marcel Crahay en 1977 auprès d'élèves de 4/5 ans en ce qui concerne spécifiquement trois *feedback* cités ci-dessus et leurs effets immédiats sur les conduites d'apprentissage. Nous allons voir que les résultats de cette expérience répondent directement à l'hypothèse formulée précédemment (la parole de l'enseignant est une médiation fondamentale pour la construction des apprentissages).

Il s'agit d'une expérimentation visant à comparer trois façons de réagir aux erreurs des élèves dans le cadre d'une activité concernant la connaissance spatiale :

- le feedback d'évaluation simple : l'animatrice signale l'erreur à l'enfant.
- le feedback d'évaluation expliqué : l'animatrice explique le pourquoi de l'erreur à l'enfant.
- le feedback de contrôle : l'animatrice sollicite chez l'enfant un éclaircissement, une justification, une preuve, une vérification, et ce, après lui avoir demandé d'estimer l'exactitude de sa réponse.

Les résultats montrent que ces trois *feedback* produisent des effets différents sur les élèves.

Voici un tableau qui traduit ce qu'explique Christine Caffieaux dans son article.

	<i>Feedback</i> d'évaluation simple	<i>Feedback</i> d'évaluation expliqué	<i>Feedback</i> de contrôle
Acquis des élèves	Résultats négatifs	Résultats mitigés	Résultats positifs
Réaction des élèves	Tâtonnements aléatoires Les élèves ne retournent pas au modèle pour confronter, comparer leur production. Les élèves esquissent des réponses, tout en scrutant le visage de l'adulte.	Lorsque l'enseignant suggère une correction à la fois, la correction est adaptée. Mais lorsque l'enseignant traite deux erreurs simultanément, la correction est souvent inadaptée.	Les élèves, après un premier temps de guidage, intègrent la procédure et la mobilisent spontanément.
Quel rapport au savoir est induit ? Quelle autorégulation ?	Réduction de l'enjeu à la simple réalisation de la tâche Les élèves sont enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate sans comprendre ce qui les y conduit.	Aucun effet sur les modalités d'autorégulation : les enfants n'apprendraient ni à vérifier si leurs productions sont conformes aux modèles, ni à les examiner attentivement lorsqu'ils ont commis une erreur.	Apprentissage de l'auto-régulation. Les enfants apprennent à vérifier par eux-mêmes l'exactitude de leurs réponses, à les examiner attentivement.

Ces résultats sont très intéressants. Ils montrent que « la modalité de réaction utilisée par l'enseignant n'a pas seulement un effet sur les acquis des élèves, mais qu'elle peut induire un rapport au savoir et à sa construction fort différent selon le type de feedback fourni ». Marcel Crahay explique : « Le feedback de contrôle apparaît, en définitive, constituer un comportement didactique susceptible de tirer un parti utile de l'erreur [car il permet l'apprentissage de l'autorégulation]. Son action se fonde sur la conviction que souligner l'inadéquation d'une conduite ou décrire les caractères formels de la bonne réponse absents de la réponse enfantine est insuffisant à générer l'ajustement d'une conduite »⁴

Cependant, même si les conclusions de Crahay sur les modalités d'autorégulation induites par le feedback sont intéressantes, il faut noter que les données récoltées par Crahay concernent d'une part, une tâche spécifique : la reproduction d'un modèle, et d'autre part, un dispositif hors classe (c'est un face à face entre un enseignant et un élève). Dans cette étude, l'apprentissage est envisagé individuellement. L'activité conjointe n'est pas prise en compte.

Or, Christine Caffieaux explique qu'en situation de classe, en situation de construction collective d'un savoir, c'est la médiation sociocognitive, liée aux interactions entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves entre eux, qui fait avancer la réflexion du groupe pour que chacun puisse, in fine, construire sa compréhension personnelle.

⁴ Marcel Crahay, cité dans *Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves*, Christine Caffieaux, 2009, p8.

En conclusion, les *feedback* qui semblent les plus pertinents, selon elle, sont :

- le feedback de contrôle : *es-tu certain ? Pourquoi ?* car il permet l'apprentissage de l'autorégulation.
- le feedback d'évaluation collective : *et les autres, qu'est-ce que vous en pensez ?* car il permet la médiation sociocognitive
- le feedback de développement : demander à l'élève de développer une démarche en cours en lui fournissant ou non des indices. *Comment tu peux faire ? Qu'est-ce que tu peux regarder ? Regarde tel affichage..* car il permet à l'élève d'intégrer une procédure, de convoquer des outils pour trouver la réponse, pour avancer dans le travail.

3.3 Des constats sur la qualité de la parole dans une activité de recherche en grande section

Enfin, la lecture d'un article de Philippe Dorange intitulé *Entrer dans une activité de recherche en GS*⁵ m'a apporté de nouveaux éléments pour analyser qualitativement une parole enseignante. Celui-ci examine l'activité langagière d'une enseignante qui étudie avec un groupe d'élève le fonctionnement d'un vélo. C'est une séance d'activité orale dont l'objectif est d'engager les élèves dans une activité de recherche. L'enseignante réussit à enrôler tous les élèves grâce à :

- **des énoncés incitatifs**, du type : *Tout le monde est d'accord ?*, *Qu'est-ce que tu en penses Marion ?*, *Mickaël, qu'est-ce que tu en penses ?* On remarquera qu'ils correspondent au feedback d'évaluation collective de Christine Caffieaux.

- **une majorité d'énoncés interrogatifs** : 13/14.

- **des répétitions, des rephrasages⁶, des reformulations**. Souvent, l'enseignante réutilise les propos des élèves en modifiant uniquement la prosodie pour aller dans le sens d'une interrogation. L'assertion est transformée en question.

Exemple : élève alors tout les deux sont des vélos.

M alors tout les deux sont des vélos ?

Les répétitions jouent un rôle particulier dans l'interaction scolaire, explique P. Dorange, car elles permettent d'une part l'intercommunication et d'autre part, de faire douter l'interlocuteur de ce qu'il vient de dire. C'est un outil langagier pédagogique de l'enseignant particulièrement adaptable et utile dans le processus d'enrôlement.

⁵ *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Grandaty Michel, Turco Gilbert, Le Cunff Catherine, Dorange Philippe, 2001, p 15.

⁶ L'acte de rephrasage, de correction ou de paraphrase est le fait de produire la seconde formulation dans le contexte de la 1^{ère} formulation qui, elle est une assertion, une demande, une proposition.

Autre exemple : élève 1 La bicyclette est là
 élève 2 Le vélo est là
 M La bicyclette est là et le vélo est là ?

La transformation de cet énoncé en question met en doute quelque chose qui est posé comme une certitude par au moins deux élèves. Cette répétition permet aux propos de ces deux élèves, d'être répercutés en direction du groupe, de les légitimer, mais aussi de les mettre à distance et de les soumettre au doute.

En conclusion, des énoncés incitatifs, interrogatifs, des répétitions (en transformant l'assertion de l'élève en question), permettent vraisemblablement un enrôlement efficace (capter l'intérêt de l'élève). Ces modalités ont une fonction de maintien et de guidage de l'attention.

En outre, grâce aux énoncés interrogatifs, l'enseignante fait rentrer les élèves dans l'activité de recherche, qui consiste justement à savoir se poser des questions, et à tenter d'y répondre, éventuellement par d'autres questions. Les questions acquièrent un statut d'outil de recherche. Grâce à sa parole, la maîtresse réussit à faire que l'activité langagière en cours consiste à se poser des questions sur les objets exposés.

4. Analyse de pratiques et constats

4.1 Rappel de ma démarche

Forte de ces recherches, je sais maintenant mieux ce que j'ai envie d'observer dans ma pratique : je souhaite analyser **qualitativement** ma parole en séance de lecture. À la fois avec le prisme de Roland Goigoux, pour voir comment je traite les différents objectifs d'une séance de lecture ; mais surtout avec le prisme des différents *feedback* de Christine Caffieaux pour observer comment je négocie avec les erreurs de mes élèves à l'oral. Enfin, j'aimerais quantifier le nombre d'énoncés interrogatifs parmi l'ensemble de mes énoncés.

J'ai donc enregistré puis analysé une séance de lecture collective. Celle-ci date du mois de janvier. Seuls les élèves du groupe « étoile » (groupe faible) et « rond » (groupe intermédiaire) participent à cette séance (les élèves déjà bon lecteurs réalisent des exercices en autonomie pendant ce temps).

4.2 Ma parole en séance de lecture

Je vous invite à prendre connaissance de la retranscription de l'enregistrement 1, annexe 1.

Avant même de chausser les lunettes de R.Goigoux ou de C. Caffieaux, j'ai essayé de lister des interventions caractéristiques de ma parole et de dresser quelques constats.

Constat N°1 : **Je répète sans cesse ce que mes élèves lisent**, y compris, voir même la plupart du temps, au cours de la phrase.

Voici un exemple, tiré du début de l'enregistrement :

9	M	On lève la main pour l'aider. Louna ?
10	Louna	<i>glisse</i>
11	M	(en décomposant) : gli-sse
12	Matéo	<i>glisse-men</i>
13	M	(en montrant un affichage) : alors, regarde, e et n regarde,
14	Matéo	<i>en</i>
15	M	très bien. En.
16	Matéo	<i>en-tre</i>
17	M	Bryan, je vais finir par baisser ton étiquette. Donc Bryan tu ranges tes ciseaux. Donc en..
18	Matéo	<i>entre</i>
19	M	entre - très bien

J'émetts l'hypothèse que je cherche à valider la proposition de l'élève, tout en voulant la rendre audible du reste de la classe. Je veux encourager, mais en faisant cela, ma parole est très présente et la lecture est ralentie, hachée. La construction du sens de la phrase n'est pas facilitée. Cette parole me semble inutile et parasite. Je pourrais tout simplement ne rien dire, ou bien effectuer un hochement de tête (signe non verbal) pour signifier mon approbation.

Constat N°2 : Quand des élèves ne savent pas, **je leur apporte la réponse, je les corrige sans les questionner.**

1^{er} exemple

2	M	Très bien. Phrase suivante. Euh.. Matéo.
3	Matéo	...
4	M	Elle
5	...	<i>euh - li</i>
6	M	lu-i
7	Matéo	<i>lui</i>

L'élève bloque (3). Je lis à **sa place** (4). Il se trompe (5), **je le corrige** (6).

2^e exemple

166	M	Nolan ? Lu +
167	Nolan	Lu - mi ++
168	M	è ++ Lumi - è - re. Lumière.

L'élève bloque (167). **Je lui apporte la réponse** (168).

Ce que je pourrais faire

2	M	Très bien. Phrase suivante. Euh.. Matéo.
3	Matéo	...
4	M	Quel est ce mot Matéo ? Comment peut-on le lire ?
5	Matéo	...
6		Essaye [...]
7	Matéo	... Euh ... li
8	M	Li ? Tu es sûr ?
9	Matéo	Lui

L'élève bloque (3).

Je le relance par une question (4), l'invite à formuler une proposition (6).

Pour la suite, il propose de nouveau une proposition erronée (9). Je répète sa proposition en la transformant en question, en l'incitant à s'auto-évaluer pour qu'il se corrige (10).

Constat N°3 : Je prends en charge les explications nécessaires

48	Léo	<i>Elle – croise – Petit – Pierre – qui – ne – ré – ssi</i>
49	M	Alors [décomposant le mot au tableau) + ré – zi
50	élèves	te
51	M	Je l'écris en grand pour que tout le monde comprenne bien. Ré – Zi – STE. Le premier « s », il fait « z » parce qu'il est entre deux voyelles, le é et le i. Ré – zi. Et là il fait « sse », là il fait le serpent « ssste ». Résiste +
52	Un élève	<i>ré – si – ste</i>

Je commence par couper l'élève dans sa lecture pour le corriger (constat N°1), puis plutôt que d'interroger les élèves pour faire émerger le savoir (*Pourquoi le premier S il fait [z] et le deuxième il fait [s] ?*), j'apporte moi même l'explication.

Constat N°4 : Suite à un moment de déchiffrage, je relis à la place de mes élèves (53, 61)

48	Léo	<i>Elle – croise – Petit – Pierre – qui – ne – ré – si</i> //// moment d'aide au déchiffrage du mot « résiste » ///
53	M	Alors, elle croise Petit Pierre qui ne rési-ste... Léo, c'est à toi.
54	Léo	<i>Pas – au – dé – fi – de – la – galette</i>
55	M	Eupepepe, tu as sauté une ligne
56	élèves	[rires]
57	Julia	<i>y'a rien de drôle</i>
58	Un élève	<i>ra</i>
59	M	<i>ra</i>
60	Léo	<i>ra – tra – per</i>
61	M	[relit] « Qui ne résiste pas au défi de la rattraper ». Maurine ?

Encore une fois, j'effectue le travail à la place de mes élèves. À la place, je pourrais demander : *Qui a compris la phrase qui vient d'être lue ?* ou demander à l'élève en question ou un autre de la relire.

4.2.1 Analyse selon les différents schèmes d'actions (annexe 2)

Les résultats de cette analyse sont de mon point de vue difficilement exploitables (je n'ai pas d'éléments de comparaison). Les chiffres suivants me semblent plutôt « ajustés » : 68 % de mes interventions concernent le cognitif (construction du sens : 12 %, aide au traitement des mots : 56%), contre 32 % pour les interventions qui conditionnent l'apprentissage (prise en compte de l'individu : 22 %, régulation de l'attention : 10%).

En ce qui concerne le déséquilibre *construction du sens / aide au traitement des mots*, je dois juste préciser que le texte en question a été lu avant, à l'aide de l'album, et que la construction du sens de l'histoire a été travaillée à ce moment là. L'enregistrement démarre au moment où nous passons à la phase de lecture, c'est-à-dire au décodage. Il y a uniquement la dernière phrase : « la galette file comme la lumière » qui n'avait pas été expliquée et qui méritait qu'on s'y attarde collectivement.

Finalement, ce qui me paraît plus intéressant est de voir **comment** je répons aux différents objectifs cités en page 7, en m'appuyant sur les constats faits précédemment.

Comment je facilite l'identification des mots écrits ?

Nous venons de voir, que j'ai souvent tendance à donner la réponse ou à corriger l'élève (constat n°1). De nombreuses fois cependant, je sollicite l'observation de l'affichage présent en classe, notamment sur les sons complexes.

39	Julia	<i>Pe – tit – mou – ton – court – ma</i>
40	M	Alors, regarde les affiches
41	Julia	<i>mais</i>
77	Yaëlle	<i>é</i>
78	M	Alors, le e et le n, on regarde l'affiche, ça fait ..
79	Les élèves	<i>en</i>
108	M	On regarde l'affiche ? E et N, ça fait ?
109	élèves	<i>en</i>

Parfois, je questionne le groupe classe ou je donne l'amorce.

81	M	le i et le n ça fait ...
82	Maurine	<i>i</i>
82 bis	Un élève	<i>in</i>
83	M	In, comme sapin. In. En ...
100	M	Un Q et un U, ça fait ?
101	Élèves	<i>kkk</i>
102	M	Et avec le a, ça fait ?
103	Élèves	<i>qua</i>

Comment je m'assure de la compréhension des phrases ?

À deux reprises, je m'assure de la compréhension des phrases par des questions à la classe.

34	M	Qui continue ? Julia. [à Ethan] Je vais me fâcher. Elle glisse entre les pattes de qui ?
35	Maurine	<i>De mout... de petit agneau.</i>
36	M	Du petit agneau, du petit mouton. [relisant le début du texte] La galette file, file, tralalalalère, sous le nez de Petit mouton. Elle lui glisse entre les pattes.

Cependant, plutôt que de relancer par un feedback de contrôle, suite à la proposition de Maurine, (*Es-tu certaine ? Pourquoi?*), je confirme sa proposition en prenant en charge le pourquoi.

Je parle ici encore à la place de mes élèves !

174	M	Pourquoi on dit, « file comme la lumière » ? Pourquoi, pourquoi on dit ça ?
175	Zélie	<i>moi je sais</i>
176	M	<i>vas-y</i>
177	Zélie	<i>et bah la lumière ça veut dire quand quelque chose qui est, + qui est dans l'idée, qui est...</i>
178	M	Tu veux dire que lumière ça veut dire une idée. La galette file comme une idée. Tu as raison que lumière parfois ça peut vouloir dire ça, mais ici, ce n'est pas pour ça, qu'on utilise le mot lumière. Léo ?
179	Léo	<i>La lumière ça veut dire qu'on va hyper vite.</i>
180	M	et est-ce que vous savez pourquoi ça veut dire que ça va hyper vite ? Pourquoi on dit « comme la lumière » ? Yaëlle ?
181	Yaëlle	<i>parce que... parce que .. on file comme la lumière parce que en fait on va super vite et personne peut la rattraper.</i>

Dans cette séquence, après une reformulation, je fini par dire « non ce n'est pas ça » (178). Grâce à ma connaissance des différents feedback, aujourd'hui j'opterai pour : *es-tu certain qu'ici on parle de la lumière comme une idée ? Les autres, vous en pensez quoi ?*

Comment je fais en sorte que chaque élève participe à l'activité collective de lecture ?

J'interroge les élèves successivement pour qu'ils lisent chacun leur tour. À certains moments, je demande aux autres élèves d'aider sur un mot en particulier (9). À d'autres moment, je demande au groupe entier de relire ce qui vient d'être lu par un élève, ceci justement dans un souci de maintenir l'orientation de l'attention de tous les élèves (30, 44, 69). Ce procédé est efficace.

Comment j'organise le dialogue et je maintiens l'orientation de l'attention des élèves ?

On remarque qu'Ethan ne prend pas part à l'activité (je fais l'hypothèse que l'activité est trop difficile pour lui), malgré plusieurs rappels à l'ordre de ma part. Je fais volontairement abstraction de certaines remarques de Kaïs (46) quand je juge qu'elles ne méritent pas qu'on s'y attarde, et donc aussi pour maintenir l'orientation sur la tâche de lecture.

Au niveau du dialogue, je constate que la parole glisse parfois facilement de l'individu vers le collectif. C'est le cas notamment lorsque Yaëlle lit. Face à une série de difficultés, je pose des questions, donne des amorces : à ce moment là, les réponses sont apportées par ses camarades. Je fini par m'en apercevoir (un peu tard) et lui redonne la parole.

77	Yaëlle	é
78	M	Alors, le e et le n, on regarde l'affiche, ça fait ..
79	Les élèves	<i>en</i>
80	Yaëlle	<i>enf</i> +
81	M	le i et le n ça fait ...
82	Maurine	i
82 bis	Un élève	in
83	M	In, comme sapin. In. En ...
84	Les élèves	<i>enfin</i>
85	élèves	<i>Inaudibles, ils sont en train d'essayer de décoder.</i>
86	M	Mince, ce n'est pas entouré, je vais le faire. C et H ça fait ?
87	élèves	<i>Cha – chaperon – rouge</i>
88	M	Cha – pe – ron – rou – ge
89	élèves	<i>est</i>
90	M	est
91	élèves	<i>là</i>
92	M	arrêtez de lire, c'est Yaëlle qu'on écoute. D'accord ? Je ne veux entendre que Yaëlle. Alors vas-y Yaëlle, tu reprends.

4.2.2 Analyse selon les différents *feedback* (annexe 3)

Tout ce que je viens de constater est validé par les résultats que j'obtiens avec cette autre grille d'étude.

- Je répète très fréquemment la lecture des élèves avec une prosodie d'affirmation pour valider la proposition (38%) → *correspond au constat n°1*
- *Il m'arrive régulièrement de donner la réponse (12%) ou je la fais donner par un autre élève (4%) (total de 15 %) → correspond au constat n°2*
- Je prends souvent en charge les explications (7 % +11 % =18%) → *correspond au constat n°3*

Les *feedback* de correction (demander de corriger en fournissant ou non un indice) ou de développement (inciter l'élève à développer une démarche) qui me semblent être des *feedback* intéressants en lecture, ne représentent respectivement que 11 % et 8 % de mes interventions, soit 19 % au total.

Enfin, 98 % de mes interventions sont des *feedback* d'évaluation individuelle, contre seulement 2 % pour les feedback de contrôle (*es-tu certain, pourquoi ?*) ou les feedback d'évaluation collective (*et les autres, qu'en pensez-vous ?*). Or nous savons désormais que ce sont principalement ces deux derniers feedback qui permettent d'engendrer une posture réflexive et qui ont un effet positif concernant l'acquisition des savoirs.

4.2.3 Quantité d'énoncés interrogatifs

Pour finir, j'ai comptabilisé les énoncés qui concernaient du « cognitif » selon qu'ils soient affirmatifs ou interrogatifs. (Je n'ai pas comptabilisé les énoncés traitant de l'organisation du dialogue du type « *qui veut l'aider ?* ». En revanche, j'ai comptabilisé les amorces du type « le i et le n, ça fait... » comme des énoncés interrogatifs).

Énoncés affirmatifs : 42

Énoncés interrogatifs : 13

Le résultat est significatif selon moi : environ $\frac{3}{4}$ de mes interventions sont affirmatives, contre $\frac{1}{4}$ interrogatives. Cela révèle que je suis davantage dans la posture d'apporter des réponses ou des corrections aux élèves. Si l'on se remémore le tableau p10, le risque des postures de *feedback d'évaluation simple ou expliqué* est soit d'installer l'élève dans un rapport au savoir où l'enjeu est réduit à la simple réalisation de la tâche (ils sont enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate sans comprendre ce qui les y conduit), soit – au mieux – de les habituer à un sur-étayage. Cela leur permet alors, sur le moment, de comprendre leur erreur et de se corriger mais, en revanche, ne les rend pas autonomes. Ils n'apprendraient pas à vérifier par eux-mêmes l'exactitude de leurs réponses.

4.3 La parole de Mickaël Pottier, PEMF, en séance de lecture

Passons maintenant à l'analyse de la parole de Mickaël Pottier. Comment parle-t-il dans un même moment de classe ? Qu'utilise-t-il comme outils langagiers ? Est-ce que sa pratique croise la théorie ? Enfin, grâce à ce modèle, puis-je relativiser certains constats et éléments de théorie ?

4.3.1 Analyse selon les différents *feedback* (annexe 6)

- Les feedback de contrôle (7%), d'évaluation collective (2%) et de développement collectif (16%) constituent un total de 25 % de ses interventions : il installe donc, bien plus que moi, ses élèves dans une posture réflexive. Cependant, il a quand même énormément recouru à des feedback d'évaluation individuelle (75 %).
- Mickaël ne désigne jamais un autre élève pour obtenir la bonne réponse.

- En revanche, lui aussi donne assez souvent la réponse ou corrige l'élève en situation d'identification des mots écrits (18%), ce qui peut me permettre de relativiser : peut-être est-ce nécessaire en situation de décodage.

Voici maintenant certains passages, analysés plus précisément. Ils me semblent caractéristiques de sa manière de traiter les erreurs et aussi source d'inspiration.

Constat N°1 : Il répète la proposition de l'élève sous forme de question pour mettre en doute la proposition.

2	M	Arrivèrant ? ++ Pourquoi on ne dit pas le son « en » ?
---	---	---

On peut déjà remarquer que l'énoncé est interrogatif et non affirmatif.

Arrivèrant ? → Le maître met en doute la proposition de l'élève. Il veut dire implicitement : *es-tu certain ?* C'est un feedback de contrôle.

Pourquoi on ne dit pas le son « en » ? → Le maître désapprouve (*non*) tout en donnant une explication (*on ne dit pas le son « en »*). C'est un feedback de désapprobation avec apport d'explication. Mais en même temps, il demande pourquoi (polysémie de l'intervention).

Le maître incite donc l'élève à chercher une explication plus lointaine. On peut ainsi dire que c'est un *feedback* de contrôle (*pourquoi ?*)

23	Gastien	<i>Et ils se mirent à rire parce qu'Abo était si petit qu'on voyait à peine le bonbon.</i>
24	M	le bonbon ?
25	Gastien	(rires) <i>le ponpon</i>
26	M	Le ponpon. [à d'autres élèves en autonomie] On reprend son crayon et après on va lire

La même démarche est reproduite ici.

le bonbon ? → *es-tu certain ?*

L'élève prend tout de suite conscience de son erreur et se corrige de lui même.

Constat N°2 : Il utilise le feedback d'évaluation collective.

41	Ambre	<i>les chasseurs ils veulent le tuer.</i>
42	M	ils veulent le tuer ? C'est ça qu'ils disent ?
43	Un élève	<i>mais non !</i>

On remarque que l'utilisation de ce feedback permet de faire rebondir la parole et de faire participer les autres élèves. Il permet ainsi de répondre à divers objectifs de Roland Goigoux : que chaque élève se sente concerné par l'activité collective de lecture donc de maintenir l'orientation de leur attention, tout en assurant le travail de compréhension du texte.

Constat N°3 : Même lorsqu'il utilise un feedback d'évaluation individuelle, il questionne l'élève.

79	M	et la suite alors ? Je vous écoute.
80	Gastien	<i>Regardez - dit l'un.</i>
81	M	ah, bah, non, est-ce qu'on va dire, « dit l'un » ? Vous avez fait du théâtre avec la maîtresse un petit peu ?

Ah, bah, non, est-ce qu'on va dire, « dit l'un » ? → pourquoi on ne dit pas « dit l'un » ?

Certes, il est là dans un feedback d'évaluation individuelle (*non ce n'est pas ça*), mais dans son propos, on comprend qu'il questionne l'élève : pourquoi ce n'est pas ça ? On peut donc classer cette réaction en feedback de développement.

4.3.2. Quantité d'énoncés interrogatifs

Pour finir, j'ai également comptabilisé les énoncés qui concernaient du « cognitif » selon qu'ils soient affirmatifs ou interrogatifs.

Énoncés affirmatifs : 20

Énoncés interrogatifs : 20

Toutefois, si on fait abstraction des aides au décodage (les corrections), ses réactions interrogatives sont bien majoritaires.

4.3.3. Bilan

Une des principales différences entre la pratique de Mickaël est la mienne est l'utilisation du questionnement : Mickaël réagit aux erreurs de ses élèves en les interrogeant bien davantage que je ne le fais. Les énoncés interrogatifs qu'il utilise sont à la fois des feedback de contrôle, d'évaluation collective, de développement. Grâce à ces différents outils langagiers il réussit, sinon à mettre en doute les propositions de ses élèves, à générer à la fois des auto-régulations, des explications, des justifications – qui permettent à l'ensemble des élèves d'acquérir des procédures.

Les constats liés à l'analyse de sa pratique confirment donc totalement les éléments théoriques décelés précédemment.

Enfin, même si ce n'est pas tellement l'objet de cet écrit, on peut noter un procédé pédagogique très intéressant pour enrôler efficacement le groupe tout en travaillant la compréhension du texte : la théâtralisation.

5. Conclusion

Finalement, qu'ai-je découvert sur le rapport entre le guidage de l'enseignant et l'implication de l'élève dans la construction du savoir ?

C'est principalement la découverte du travail de Marcel Crahay et sa conceptualisation des différents feedback, réutilisé par Christine Caffieaux dans sa recherche, qui m'ont apporté des éléments de réponse à cette problématique.

Grâce à leurs travaux respectifs, j'ai d'abord pris conscience que le guidage de l'enseignant était largement dépendant de la parole des élèves : c'est **un dialogue**, qui repose sur des assertions – justes ou erronées – des enfants. Tout l'art est alors de **savoir réagir** à ces propositions. Lorsque l'on débute, on réagit sans trop réfléchir, instinctivement, maladroitement. Aussi, il peut paraître difficile de « préparer », « d'anticiper » ces réactions (car on ne peut pas savoir ce que vont dire les élèves). Or, j'ai découvert que des outils langagiers existaient : des petites questions simples à retenir, qui permettent de transformer ses réactions instinctives, pour des réactions « pédagogiques ». J'entends par « pédagogique » les réactions de l'enseignant qui favorisent d'une part l'enrôlement de tous les élèves et d'autre part une posture d'auto-régulation, une posture réflexive chez les élèves. Parmi ces réactions, je retiens particulièrement :

- le *feedback* de contrôle : *es-tu certain ? Pourquoi ?*

- le *feedback* d'évaluation collective : *Et les autres, qu'en pensez-vous ?*

- la transformation du propos de l'élève en question (qui peut être apparenté au feedback de contrôle ou à celui d'évaluation collective selon les contextes).

- le *feedback* de développement : *pourquoi ? Montrer un affichage : qu'est-ce qu'il y a écrit ?/ Qu'est-ce que c'est ? ...* que j'apparente à l'idée de questionner l'élève/la classe pour qu'il(s) cherchent des explications.

Il aurait été bien que je puisse analyser de nouveau une séance suite à ces apprentissages, pour observer si ma pratique évoluait. Le temps, malheureusement, m'a manqué. Cependant ce travail de recherche m'a, avant toute chose, permis d'être davantage consciente de mes travers et mauvais réflexes. Cette prise de conscience constitue je pense une avancée considérable : je me rends compte que je porte bien davantage attention à ma manière de réagir et de guider oralement mes élèves.

En conclusion, je dirai que ce travail de recherche m'a apporté trois choses : des apprentissages théoriques, un état des lieux de ma parole en séance de lecture et donc une prise de conscience de mes défauts et des apprentissages pratiques (des outils langagiers) pour évoluer.

6. Bibliographie et Sitographie

Bucheton Dominique, Bronner Alain, Broussal Dominique, Jorro Anne, Larguier Mirène (2005). *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation*.

Dernière consultation le 04/04/2019.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112373/document>

Caffieaux, Christine (2009). *Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves*. Dernière consultation le 04/04/2019.

<https://www.erudit.org/fr/revues/mec/2009-v32-n1-mec01396/1024959ar.pdf>

Deret, Lydia (2015). *Interactions langagières et développement professionnel des enseignants néo-titulaires: caractérisation de marqueurs de professionnalisation*. Dernière consultation le 04/04/2019.

[https://espe.univ-nantes.fr/medias/fichier/deret_lydia_1433426199348.pdf?](https://espe.univ-nantes.fr/medias/fichier/deret_lydia_1433426199348.pdf?ID_FICHE=776873&INLINE=FALSE)

[ID_FICHE=776873&INLINE=FALSE](https://espe.univ-nantes.fr/medias/fichier/deret_lydia_1433426199348.pdf?ID_FICHE=776873&INLINE=FALSE)

Drivet, Caroline (2005). *Interactions langagières dans la construction du savoir et action du maître : l'exemple de l'atelier de négociation graphique*. Mémoire d'IUFM de l'académie de Lyon. Dernière consultation le 04/04/2019.

<http://www4.ac-nancy->

[metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Interactions_langagieres_et_atelier_de_negociation.pdf](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Interactions_langagieres_et_atelier_de_negociation.pdf)

Goigoux, Roland (2002). *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie*.

Dernière consultation le 04/04/2019.

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2870

Dorange Philippe, Grandaty Michel, Turco Gilbert, Le Cunff Catherine, (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.

Dossier de veille de l'IFE, N°117 (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*.

Dernière consultation le 04/04/2019.

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

7. Annexes

Annexe 1 - Retranscription de l'enregistrement 1 (Léonie Ferry)

1	Tous	<i>La – ga-lette- file – file – tra-la-la-la-lère – sous – le – nez – de - Petit – mouton.</i>
2	M	Très bien. Phrase suivante. Euh.. Matéo.
3	Matéo	...
4	M	Elle
5	...	<i>euh – li</i>
6	M	lu-i
7	Matéo	<i>lui</i>
8	Kaïs	<i>Est-ce qu'on peut l'aider ?</i>
9	M	On lève la main pour l'aider. Louna ?
10	Louna	<i>glisse</i>
11	M	<i>(en décomposant) : gli-sse</i>
12	Matéo	<i>glisse-men</i>
13	M	<i>(en montrant un affichage) : alors, regarde, e et n regarde,</i>
14	Matéo	<i>en</i>
15	M	très bien. En.
16	Matéo	<i>en-tre</i>
17	M	Bryan, je vais finir par baisser ton étiquette. Donc Bryan tu ranges tes ciseaux. Donc en..
18	Matéo	<i>entre</i>
19	M	entre - très bien
20	Kaïs	<i>le</i>
21	M	Chut Kaïs. Alors, est-ce que ça c'est « le » ?
22	Matéo	<i>les</i>
23	M	les, très bien, entre les ...
24	Kaïs	<i>pa</i>
25	Matéo	<i>pe</i>
26	M	ppp
27	Matéo	<i>pa</i>
28	M	pa
29	Matéo	<i>te</i>
30	PE	te. On relit ensemble ? C'est les. On relit ensemble.
31	Tous	<i>Elle – lui</i>
32	M	lui
33	Tous	<i>Glisse – en-tre – les – pa – ttes.</i>
34	M	Qui continue ? Julia. [à Ethan] Je vais me fâcher. Elle glisse entre les pattes de qui ?
35	Maurine	<i>De mout... de petit agneau.</i>
36	M	Du petit agneau, du petit mouton. [relisant le début du texte] La galette file, file, tralalalère, sous le nez de Petit mouton. Elle lui glisse entre les pattes.

37	Une élève	<i>ahh</i>
38	M	C'est bon ? On continue. Julia.
39	Julia	<i>Pe – tit – mou – ton – court – ma</i>
40	M	Alors, regarde les affiches
41	Julia	<i>mais</i>
42	M	Très bien, mais
43	Julia	<i>Mais la ga – lette – euh – va – très – vite.</i>
44	M	Très bien. On relit ? Tous ensemble
45	Tous	<i>Pe – tit – mou – ton – court – mais – la – ga – lette – va – très – vite.</i>
46	Kaïs	<i>Mais y'en a qui dit n'importe quoi</i>
47	M	On continue. Léo.
48	Léo	<i>Elle – croise – Petit – Pierre – qui – ne – ré – si</i>
49	M	Alors [décomposant le mot au tableau] + ré – zi
50	élèves	te
51	M	Je l'écris en grand pour que tout le monde comprenne bien. Ré – Zi – STE. Le premier « s », il fait « z » parce qu'il est entre deux voyelles, le é et le i. Ré – zi. Et là il fait « sse », là il fait le serpent « ssste ». Résiste +
52	Un élève	<i>ré – si – ste</i>
53	M	Alors, elle croise Petit Pierre qui ne rési-ste... Léo, c'est à toi.
54	Léo	<i>Pas – au – dé – fi – de – la – galette</i>
55	M	Eupepepe, tu as sauté une ligne
56	élèves	<i>[rires]</i>
57	Julia	<i>y'a rien de drôle</i>
58	Un élève	<i>ra</i>
59	M	<i>ra</i>
60	Léo	<i>ra – tra – per</i>
61	M	<i>[relit]</i> « Qui ne résiste pas au défi de la rattraper ». Maurine ?
62	Maurine	<i>Je – suis – la – ga – lette. La – ga – lette – a – a – a + l'è</i>
63	M	<i>l'es</i>
64	Maurine	<i>l'es – cam – pette. À l'escampette.</i>
65	M	très bien, la galette à l'escampette.
66	Maurine	<i>je – suis – plus – ra – pide.</i>
67	M	<i>Ra – pide. Très bien.</i>
68	Maurine	<i>tu – ne – m'a – ttra – pe – ras – pas.</i>
69	M	On relie ensemble. Je veux te voir lire Bryan. Avec nous.
70	Tous	<i>Je – suis – la – galette. La – galette – a – l'escampette. Je – suis – plus – ra – pide. Tu ne m'attraperas jamais / pas.</i>
71	M	Eupepep. Tu ne m'attraperas
72	Un élève	<i>jamais</i>
73	Les autres	<i>pas</i>
74	M	Pas. Y'a pas écrit « jamais ». Y'a écrit « pas ». [en montrant] : tu ne me rattraperas PAS. Qui veut faire la fin ? Euh Yaëlle ? Tu veux lire la phrase d'après ?
75	Nolan	<i>oh non, moi je voulais.</i>

76	M	Il y a encore deux phrases, donc il y aura encore peut-être toi après. Yaëlle.
77	Yaëlle	é
78	M	Alors, le e et le n, on regarde l'affiche, ça fait ..
79	Les élèves	<i>en</i>
80	Yaëlle	<i>enf +</i>
81	M	le i et le n ça fait ...
82	Maurine	i
82 bis	Un élève	in
83	M	In, comme sapin. In. En ...
84	Les élèves	<i>enfin</i>
85	élèves	<i>Inaudibles, ils sont en train d'essayer de décoder.</i>
86	M	Mince, ce n'est pas entouré, je vais le faire. C et H ça fait ?
87	élèves	<i>Cha – chaperon – rouge</i>
88	M	Cha – pe – ron – rou – ge
89	élèves	<i>est</i>
90	M	est
91	élèves	<i>là</i>
92	M	arrêtez de lire, c'est Yaëlle qu'on écoute. D'accord ? Je ne veux entendre que Yaëlle. Alors vas-y Yaëlle, tu reprends.
93	Yaëlle	<i>Cha – pe – ron – rouge – est – là – et – n'a</i>
94	M	très bien
95	Yaëlle	<i>pppplu</i>
96	M	oui, très bien. Plus
97	Yaëlle	<i>inaudible</i>
98	M	Kaïs, tu regardes. Alors, ça ça fait quoi ?
99	Un élève	<i>Un Q</i>
100	M	Un Q et un U, ça fait ?
101	Élèves	<i>kkk</i>
102	M	Et avec le a, ça fait ?
103	Élèves	<i>qua</i>
104	M	n'a plus qu'a
105	Kaïs	<i>comme kaïs !</i>
106	M	Après
107	Yaëlle	...
108	M	On regarde l'affiche ? E et N, ça fait ?
109	élèves	<i>en</i>
110	M	En. N'a plus qu'à ...
111	élèves	<i>ken</i>
112	M	[t]
113	élèves	<i>ten...</i>
114	M	Ten...
115	Un élève	<i>bre ?</i>
116	M	Ahh, est-ce que tout le .. Léo ?

117	Léo	<i>dre</i>
118	M	Dre. ten – dre
119	Kaïs	<i>la patte !</i>
120	M	<i>[en montrant]</i> ça, ça fait quoi ça ?
121	Un élève	[!]
122	M	L, E, et S
123	Les élèves	<i>les</i>
124	M	donc n'a plus qu'a tendre les...
125	Un élève	<i>brr</i>
125 bis	Kaïs	<i>bras</i>
125 ter	élèves	<i>bras</i>
126	M	bras, très bien . On relit ensemble. Kaïs ?
127	Kaïs	<i>inaudible.</i>
128	M	Oui j'ai entendu. Il va passer dans le orange. On relit ensemble ? <i>[À un autre élève].</i> Tu attends qu'on ai fini la lecture, et ensuite tu vas aux toilettes d'accord ? Allez, on relit. En..
129	élèves	<i>En – fin</i>
130	M	Cha
131	élèves	<i>Cha – pe – ron – rouge</i>
132	M	rouge. Et, j'entends personne là. Vous êtes quand même un certain nombre là à faire la lecture.. Alors cha – pe – ron – rouge
133	élèves	<i>est – la</i>
134	M	et n'a
135	élèves	<i>plus – qu'a – tendre – les - bras.</i>
136	M	bras. merci Léo. Je n'ai quasiment entendu que Léo là.
137	Un élève	<i>Et moi aussi</i>
137 bis	Un autre	<i>Moi aussi</i>
138	M	Et ben, il faut lire un peu plus fort. C'est bien Oliana. Dernière phrase.
139	Maurine	<i>Tu avais dis que ce serait Nolan.</i>
140	M	Nolan. [à Bryan] Bryan, c'est dommage que je ne t'ai pas entendu. La prochaine fois je voudrais t'entendre, d'accord ? Allez Nolan.
141	Nolan	mmaa
142	M	alors ça on l'a déjà vu. Regarde, on l'a déjà vu là.
143	Kaïs	<i>mais</i>
143 bis	D'autres élèves	<i>mais</i>
144	M	[faisant référence à la couleur avec laquelle les lettres a et i sont entourées] Le vert ça fait è. Alors, mais.
145	Kaïs	<i>la galette</i>
146	M	Chut, c'est Nolan
147	Nolan	<i>Mais...</i>
148	M	Alors, regarde à droite, l'affiche. O et N ça fait ?
149	élèves	<i>on</i>
150	M	« on » comme marron
151	Nolan	<i>non</i>

152	M	<i>[relit] Mais non ..</i>
153	Nolan	<i>La galette – fi – le – fi – le ...</i>
154	M	ah... Louna, tu veux l'aider ?
155	Louna	<i>comme</i>
156	M	<i>comme</i>
157	Nolan	<i>comme la</i>
158	Kaïs	<i>Caca - galette</i>
159	Ethan	<i>Il a dit caca Kaïs</i>
160	M	<i>[à Nolan] Je l'écris en grand ?</i>
161	Kaïs	<i>J'ai dit « comme la galette »</i>
162	M	Chut, Kaïs, j'en ai marre de t'entendre.
163	Un élève	<i>c'est lui qui a dit « Macron démission ».</i>
164	M	Alors, regardez ce dernier mot.
165	élèves	LUuuu – MIERE
166	M	Nolan ? Lu +
167	Nolan	Lu – mi ++
168	M	è ++ Lumi – è – re. Lumière.
169	Ethan	<i>maitresse, Kaïs il a dit « caca ».</i>
170	M	Et Ethan, tu joues avec tes ciseaux depuis tout à l'heure et tu t'occupes de Kaïs au lieu de t'occuper de la lecture.
171	Maurine	<i>il m'embête Ethan parce qu'il joue</i>
172	M	<i>[fait les gros yeux]. On relit la dernière phrase ensemble. On y va.</i>
173	élèves	<i>mais - la – galette – fi - le - fi-le – comme – la – lumière.</i>
174	M	Pourquoi on dit, « file comme la lumière » ? Pourquoi, pourquoi on dit ça ?
175	Zélie	<i>moi je sais</i>
176	M	vas-y
177	Zélie	<i>et bah la lumière ça veut dire quand quelque chose qui est, + qui est dans l'idée, qui est...</i>
178	M	Tu veux dire que lumière ça veut dire une idée. La galette file comme une idée. Tu as raison que lumière parfois ça peut vouloir dire ça, mais ici, ce n'est pas pour ça, qu'on utilise le mot lumière. Léo ?
179	Léo	<i>La lumière ça veut dire qu'on va hyper vite.</i>
180	M	et est-ce que vous savez pourquoi ça veut dire que ça va hyper vite ? Pourquoi on dit « comme la lumière » ? Yaëlle ?
181	Yaëlle	<i>parce que... parce que .. on file comme la lumière parce que en fait on va super vite et personne peut la rattraper.</i>
182	M	Oui, Marceau ?
183	Marceau	<i>non, ça veut dire que tellement elle va vite y'a l'électricité qui sort.</i>
184	M	ah non. Attends Matéo. C'est parce que la lumière.. on dit « file comme la lumière » parce que la lumière, c'est quelque chose qui va très vite.
185	Des élèves	<i>ahh</i>
186	Kaïs	<i>mais Marceau, il a raison Marceau</i>
187	M	bien la lumière, la vitesse de la lumière, c'est quelque chose qui va très vite. Vous savez le, le soleil ?
188	élèves	<i>oui</i>

189	M	il est très loin de la Terre ?
190	élèves	<i>oui</i>
191	Marceau	<i>mais il va pas hyper vite quand même</i>
192	M	Et bien la lumière qu'émet le soleil, elle va vraiment très vite du soleil jusqu'à la Terre.
193	Un élève	<i>c'est des petites boules.</i>
194	M	C'est, c'est des, c'est de la lumière, des petites choses et le soleil il les émet, et ça vient jusqu'à la Terre et nous on voit la lumière du Soleil. C'est très rapide.
195	Un élève	quand le soleil, il se lève, et ben, il va hyper haut.
196	M	ah.. oui, mais ça c'est différent, tu parles du <u>mouvement</u> du soleil. Moi je parle de la <u>lumière</u> du soleil. Oui yaëlle ?
197	Yaëlle	<i>[inaudible] ... les planètes</i>
198	M	non là, on n'est pas en train de parler de cela. On était juste en train de comprendre pourquoi on dit « la galette, elle file comme la lumière ». Parce que la lumière elle va vite.
199	matéo	je peux aller aux toilettes ?
200	M	oui, vas-y + Nolan, tu reviens à ta place + Je vais vous distribuer la feuille de lecture.

Annexe 2 – Tableau d'analyse de l'enregistrement selon les différents schèmes d'actions de R. Goigoux

Enregistrement 1 – Léonie

	Interventions qui se rapportent au cognitif		Interventions qui conditionnent l'apprentissage	
	Schème de guidage de la construction collective du sens du texte	Schème d'aide au traitement des mots	Schème d'ajustement et de prise en compte de l'individu dans le collectif	Schème de régulation de l'attention des élèves
Matéo		4, 6, 11, 13, 15, 19, 21, 23, 26, 28, 30	2, 9,	17, 21,
Tous	34, 36		30, 34, 38	34
Julia		40, 42	43	
Léo	61	49, 51, 59	47, 53, 61	
Maurine		63, 65, 67	69	69
Yaëlle		71, 74, 78, 81, 83, 86, 88, 90, 94, 96, 98,	76, 92	98
Tous		100, 102, 104, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122, 124, 126, 130, 134, 136	126, 128, 138, 140	128, 132, 136
Nolan		142, 144, 148, 150, 152, 154, 156, 160, 164, 168	146, 166, 172	162, 170
Tous	174, 178, 180, 184, 189, 192, 194, 196, 198		176, 182, 200	
Total 100 interventions	12 interventions 12 %	56 interventions 56 %	22 interventions 22 %	10 interventions 10 %

Annexe 3 – Tableau d'analyse de l'enregistrement 1 (Léonie) selon les différents *feedback*

	Feedback d'évaluation individuelle								Feedback de contrôle Es-tu certain ? Pourquoi ?	Feedback de d'évaluation collective
	Approbation			Désapprobation						
	Répétition pour validation de la proposition	Oui car... apport d'explications	Validation	Feedback de la bonne réponse Le M donne lui même la réponse ou corrige l'élève	Non car ... apport d'explications	Feedback de la bonne réponse Le M désigne un autre élève pour obtenir la bonne réponse	Feedback de correction demande de corriger en fournissant ou non un indice	Feedback de développement inciter l'élève a développer une démarche avec ou sans indices		
Matéo (3 à 30)	11 / 15 / 19 / 23 / 28 / 30		2	4 / 6 /			13/ 26		21	
Tous	32	36								
Julia	42 / 44						40			
Léo	59 / 61				49					
Maurine	65 / 67			63	74		71			
Yaëlle	83 / 88 / 90 / 96		94				78 / 81 / 86			
Tous	104 / 110 / 114 / 118 / 124 / 126 / 132 / 136			112 / 124 / 130/ 134		116		98 / 100 / 102 / 108 / 120 / 122		116
Nolan	150 / 152 / 156			168	144/ 150	154	142			
Tous		187 / 189 / 192 / 194	182	184	178 / 184 / 196 / 198	178 / 182				
Nombre d'interventions par catégorie	28 38 %	5 7 %	3 4 %	9 12 %	8 11 %	4 5 %	8 11 %	6 8 %	1 1 %	1 1 %

« Ça, ça fait quoi ? »
 « Un Q et un U, ça fait .. ? »
 « On regarde l'affiche, E et N, ça fait quoi ? »

Annexe 4 - Retranscription de l'enregistrement 2 (Mickaël Pottier)

1	Cassandra	<i>Lorsque les chasseurs-batteurs arrivèrent près d'Abo</i>
2	M	Arrivèrant ? ++ Pourquoi on ne dit pas le son « en » ?
3	Élève	<i>Parce que c'est un verbe. C'est comme l'affiche.</i>
4	M	Qu'est-ce qui est écrit sur la feuille qu'on ma indiqué ?
5	Élève	<i>Le pluriel des verbes Ils dialoguent</i>
6	M	Dialoguent. Qu'est-ce qui se passe avec le n et le t ?
7	Élève	<i>ben, on les entends pas</i>
8	M	On les entends pas. ↓ Et pourquoi est-ce qu'on les entends pas là, du coup ? Arrivè-rent.... ++ ça voudrait dire que arrivèrent, c'est un verbe ? C'est quel verbe alors ? +++ Jessie ? Là qu'est-ce qu'il se passe ? (en montrant un affichage). Qu'est-ce qu'il font les jongleurs ?
9	élèves	<i>Ils lancent.</i>
10	M	Ils lancent. ↓ Et les poulains ?
11	élèves	<i>Ils galopent</i>
12	M	et là-bas [en montrant le texte] ? Les chasseurs-batteurs arrivèrent.
13	élèves	<i>Ils arrivent.</i>
14	M	Ils arrivent, ils partent, les chasseurs. ↓ Donc, le n et le t ne se prononcent pas. On recommence Cassandra, depuis le début, du coup.
15	Cassandra	<i>Lorsque les chasseurs-batteurs a-rrri-vé</i>
16	M	arrivèrent ↓
17	Cassandra	<i>près d'Abo, ils lui de-man-dé + demandé quoi.</i>
18	M	Eh, toi, tu n'aurais
19	Cassandra	<i>pas vu + l'abo-mi-nable + homme + des + neiges + par + ha-, par ha-sard.</i>
20	M	par hasard. Gastien.
21	Gastien	<i>ces traces mè-nent jusqu'à ta maison.</i>
22	M	tu vas venir là Lilou. +++ Comme ça je serai sûre que tu regardes le texte. Si tes bijoux te gênent parce qu'ils t'empêchent d'être attentive, on va les enlever, je vais dire à Maman. Tu as compris ? Continue Gastien.
23	Gastien	<i>Et ils se mirent à rire parce qu'Abo était si petit qu'on voyait à peine le bonbon.</i>
24	M	le bonbon ?
25	Gastien	(rires) <i>le ponpon</i>
26	M	Le ponpon. [à d'autres élèves en autonomie] On reprend son crayon et après on va lire
27	élève	<i>[inaudible]</i>
28	M	J'arrive alors.
29	Gastien	<i>de son bonnet dépassait.</i>
30	M	dépassait ?
31	Gastien	<i>dépasse</i>

32	M	dépasse ?
33	Gastien	<i>non, dépasser de la neige</i>
34	M	dépasse <u>r</u> ? Pourquoi ça fait dépasser ça ? Et pas dépassait ?
35	Gastien	<i>bah, [è] c'est AI, et là c'est ER.</i>
36	M	là c'est le ER. Ok. Léane, t'écoutes ? Euh, qui est-ce qui est , c'est qui les personnages qui sont là ? Dans l'histoire là ? Louna ?
37	Louna	<i>les chasseurs et Abo.</i>
38	M	Les chasseurs et Abo. ↓ ok, et qu'est-ce qui se passe avec, entre les chasseurs et Abo ? + Lilou ?
39	Lilou	+++ <i>je ne sais pas</i>
40	M	Tu ne sais pas, ben non forcément parce que tu n'es pas attentive et puis je pense que tu n'as pas lu. Donc ça fait double raison de ne pas savoir. Ambre ?
41	Ambre	<i>les chasseurs ils veulent le tuer.</i>
42	M	ils veulent le tuer ? C'est ça qu'ils disent ?
43	Un élève	<i>mais non !</i>
43b	Un autre élève	<i>[inaudible]</i>
44	M	Non, non, non.. mais. Alors on reprend depuis le début parce que là je pense que vous y êtes pas là. ++ Ambre, tu viens là. Tu fais Abo toi. + Toi t'es Abo. Bon les chasseurs batteurs ? Bastien. Tiens, on va mettre Lilou. Tiens comme, ça, elle va... (à Bastien : euh, t'es là bas toi). Lilou ? Avec lui. Et un troisième chasseur-batteur. Lyar. Allez. Dépêche-toi. Qu'est-ce qui se passe dans notre histoire ?
44 bis		
45	élèves	...
46	M	on va demander à Maëlys de nous relire, ça. Allez-vas-y, depuis le début.
47	Maëlys	<i>Lorsque les chasseurs-batteurs arrivèrent près d'Abo, ils lui demandèrent : « Eh, toi, tu n'aurais pas vu l'abominable homme des neiges par hasard ? Ses traces mènent jusqu'à ta maison ».</i>
48	M	alors qu'est-ce qu'il se passe ? Capucine ? Louna ? Ou les chasseurs batteurs, là !
49	Élèves	...
50	M	ben alors, on est embêté, parce que si on lit un texte et qu'on ne le comprend pas ça va poser problème. Maëlys ?
51	Maëlys	<i>les chasseurs, ils vont près d'abo.</i>
52	M	[acquiesce] ils vont près d'Abo. ↓ Alors les chasseurs ils vont près d'Abo. Allez, les chasseurs on va près d'Abo. Ok, Ca y est. Ils sont près d'Abo. Et puis qu'est-ce qu'il se passe après Maëlys ? Cassandra ?
53	Cassandra	<i>Il leur dit : « eh toi, tu n'aurais pas vu l'homme des neiges ? »</i>
54	M	alors on y va
55	Gastien	<i>« eh toi, tu n'aurais pas vu l'homme des neiges ? »</i>
56	M	Comment sait-elle tout ça Cassandra ?
57	Un élève	<i>bah, parce que c'est marqué dans le texte !</i>
58	M	ah, bah oui, mais parce que les chasseurs batteurs là, ils ne regardent pas le texte alors ils ne vont pas savoir ce qu'ils doivent lire !
59	Un élève	<i>Il faut qu'ils regardent</i>
60	M	Ah bah oui, forcément. Alors ? Alors, <i>[en haussant la voix]</i> qu'est-ce que vous devez dire à Abo ?
61	les chasseurs	...

62	Cassandra	<i>et à la fin, c'est par hasard.</i>
63	M	Alors, et, tu sais quoi Cassandra, viens avec les chasseurs batteurs, ça va aller plus vite. Parce que... elle, elle s'intéresse au texte. Les autres, euh, pouet, pouet. Alors, vas-y, t'es chasseur-batteur !
64	Cassandra	<i>Eh, toi, tu n'aurais pas vu l'homme des neiges par hasard ?</i>
65	M	c'est tout ?
66	Gastien	<i>Ses traces mènent jusqu'à sa maison.</i>
67	M	ahh, Gastien il a compris ! Donc vous posez une question à Abo. Et il répond quoi Abo ? Ambre ? Ecoutez, alors, regardez bien la suite, là. Ce qui a été lu.
68	Un élève	<i>faut qu'ils rigolent</i>
69	M	ah oui, bravo, faut qu'ils rigolent. [en criant] « EH TOI, TU N'AURAS PAS VU L'ABOMINABLE HOMME DES NEIGES PAR HASARD ? + Ses traces mènent jusqu'à ta maison. ++ AHHHHHH, Ahhhh, Ahhhh ++ Ils se mirent à rire. »
69 bis		Continue euhhh..., alors, qu'est-ce qui va continuer ? Sarah ? Restez là les chasseurs-batteurs. On y va Sarah.
70	Sarah	<i>Regarde - regardez - dit - l'un - des - chasseurs - en - le - montrant - du - doigt - je - crois - que - j'ai - trouvé - l'abominable - homme - des - neiges.</i>
71	M	Capucine ? T'arrives à lire là ?
72	Capucine	<i>Oou, ou</i>
73	M	ouh les cornes
74	Capucine	<i>ouh les cornes ré-pon-di-re</i>
75	M	++ les
76	Capucine	<i>les au - tres. Tu - veux - rire - c'est - plu-tôt - le - mi-na-ble - homme - des - neiges.</i>
77	M	Alors on y va les chasseurs batteurs. Donc on essaie, on essaie. Vous étiez en train de rire là. Allez-y, vous rigolez.
78	Les chasseurs-batteurs	<i>ah, ah, ah</i>
79	M	et la suite alors ? Je vous écoute.
80	Gastien	<i>Regardez - dit l'un.</i>
81	M	ah, bah, non, est-ce qu'on va dire, « dit l'un » ? Vous avez fait du théâtre avec la maîtresse un petit peu ?
82	Gastien	<i>Regardez, dit l'un des cha...</i>
82 bis	Un autre élève	<i>Non tu dois dire « regardez », et ça doit être un autre qui doit dire « dit »</i>
/// Le M va aider un élève qui travaille en autonomie ///		
84	Un autre élève	<i>allez, ya quelqu'un qui doit dire quelque chose.</i>
85	M	Alors ? Regardez... Qui est-ce qui dit ça « regardez » ? C'est Gastien ?
86	Gastien	<i>Oui</i>
87	M	<i>Bah, vas-y !</i>
88	Gastien	<i>Regardezzz, dit l'un des..</i>
89	M	ah bah non, ça on va pas le dire. Ça c'est toi. « l'un des chasseurs », c'est toi. C'est toi le chasseur.
90	Un autre élève	<i>ça doit être Abo qui doit dire ça</i>
91	M	ah non. « Regardez, dit l'un des chasseurs en le montrant du doigt ». Il montre qui ?
92	Les élèves	<i>l'abominable homme des neiges</i>

93	M	voilà. ↓ Et qu'est-ce que font les autres ?
94	Les élèves o .. ou
95	M	<i>Ouh les cornes</i> ↓ Alors ça c'est, c'est, c'est une moquerie. On ne la connaît pas. Mais euh, ils sont en train de se moquer. Et qu'est-ce qu'ils continuent à dire ?
96	Les élèves	...
97	M	++ ah, bah, dites-donc, hein ! Heureusement qu'on a le texte sous les yeux.
98	Gastien	<i>tu veux rire ?</i>
99	M	est-ce que c'est toi qui le dit Gastien ? Pourquoi ce n'est pas toi qui le dit ?
100	Gastien	<i>parce que moi je suis euh, un chasseur.</i>
101	M	oui. L'un des chasseurs. Donc : « Gastien, regardez, je crois que j'ai trouvé l'abominable homme des neiges ». Donc lui il parle. Et « répondirent les autres ».
101 bis		C'est qui les autres ? Levez la main les autres. Ah , d'accord. Et qu'est-ce qu'ils disent les autres ?
102	Un élève	<i>ouh les cornes</i>
103	M	« Ouhh, les cornes », d'accord. Et ensuite ?
104	Un élève	<i>tu veux rire, c'est plu-tôt le minable homme des neiges.</i>
105	M	D'accord. On continue alors. Vous allez à votre place. Attends, Abo revient là quand même.
106	Ambre	<i>Abo se contenta</i>
107	M	Se contenta
108	Ambre	<i>se contenta de hach...</i>
109	M	hacher, t'es sûr ?
110	Ambre	<i>hocher la tête et la leur</i>
111	M	et leur dit
112	Ambre	et leur dit
113	M	Tu vois mal peut-être de là ? Non, ça va ? [Acquiescement de l'élève] Alors mets-toi à ta place.
114	Ambre	<i>et leur dit - de - toujours - d'abl - trem - blant : « l'abominable – homme - des neiges – qui - peut - passer par l..</i>
115	M	<u>est</u> passé par là
116	Ambre	<i>est passé par là. - Je l'ai vu de mes yeux – vu. Il est parti de ce côté » et il leur mon- tra</i>
117	M	un
118	Ambre	<i>un gros rocher qui mas-quaît un</i>
119	M	une
120	Ambre	<i>une cré-vette</i>
121	M	cre
122	Ambre	cre-vette
123	M	crevasse
124		crevasse
125	M	crevasse, stop. Qu'est-ce qui dit Abo ?

Annexe 5 – Tableau d'analyse de l'enregistrement 2 (Mickaël) selon les différents schèmes d'actions de R. Goigoux

	Interventions qui se rapportent au cognitif			Interventions qui conditionnent l'apprentissage	
	Schème de guidage de la construction collective du sens des phrases, du texte	Schème d'aide au traitement des mots	Schème de métacognition	Schème d'ajustement et de prise en compte de l'individu dans le collectif (organiser le dialogue, faire en sorte que chaque élève participe)	Schème de régulation de l'attention des élèves (maintenir l'orientation de l'attention des élèves, maintenir le calme, motiver).
Tous	12, 14	2, 4, 6, 8, 10			
Cassandra		16, 18, 20		20	
Gastien	36	24, 26, 30, 32, 34, 36			22
Tous	38, 42, 44 bis, 48, 52, 65, 67, 69		56, 58	44, 46, 48, 50, 52, 60, 63, 67,	44, 38, 40, 48, 52, 58, 71
Sarah				69 bis	
Capucine		73, 75			
Tous	77, 81, 85, 89, 91, 93, 95, 99, 101			77, 79, 101 bis, 105	77, 79
Ambre		107, 109, 111, 115, 117, 119, 121, 123		125	
Tous	125			125	125
Total 61 interventions	21 interventions 34 %	24 interventions 39 %	2 interventions 3 %	16 interventions 26 %	11 interventions 18 %

Constats :

- polysémie des interventions (44, 48, 52, 77, 101) : à la fois pour construire le sens du texte mais aussi pour faire en sorte que chacun participe (maintient de l'attention).
- répéter pour faire prendre conscience d'une erreur (2, 24, 30, 32, 34, 109, 121)
- beaucoup d'énoncés interrogatifs

Annexe 6 – Tableau d'analyse de l'enregistrement 2 (Mickaël) selon les différents *feedback*

J'ai rajouter une colonne pour des feedback de développement qui étaient adressés à l'ensemble de la classe et non à un seul élève.

Nombre des *feedback* de cette séance n'étaient pas faciles à classer car polysémiques. Je les ai alors mis dans plusieurs catégories à la fois.

	Feedback d'évaluation individuelle								Feedback de contrôle Es-tu certain ? Pourquoi ?	Feedback de d'évaluation collective	Feedback de développe-ment collectif questions aux élèves pour générer de l'explication
	Approbation			Désapprobation							
	Répétition pour validation de la proposition	Oui car... apport d'explications	Validation	Feedback de la bonne réponse Le M donne lui même la réponse ou corrige l'élève	Non car ... apport d'explications	Feedback de la bonne réponse Le M désigne un autre élève pour obtenir la bonne réponse	Feedback de correction demande de corriger en fournissant ou non un indice	Feedback de développement inciter l'élève a développer une démarche avec ou sans indices			
Tous	10, 14	14			2			2	2		[4, 6, 8 10 12]
Cassandra	20			16							
Gastien			26, 36						24, [30, 32, 34]		
Tous	38, 52, 69	60, 69	54, 58, 67				65			42	48, 56, 67
Capucine				73, 75							
Gastien /Tous	103	101	87, 93, 101bis, 105	95	89, 91			81- 85	99		79, 93, 95 101 bis
Ambre	125			107, 111, 115, 119, 123			109, 121				
Nombre d' interventions par catégorie	8 16 %	4 7 %	9 18 %	9 18 %	3 5 %		3 5 %	3 5 %	4 7 %	1 2 %	8 16 %

Non catégorisé : 18, 22, 40, 44, 46, 50, 63, 71, 77, 97, 113, 117

Engagement de non-plagiat

Je soussignée Léonie Ferry

étudiante en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

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

Nantes, le

Signature :