



HAL
open science

Analyse du discours didactique d'une séance de dictée négociée au C3 : en quoi le discours d'un PEMF se distingue-t-il de celui d'un PES ?

Romane Espin, Claire Moreau

► To cite this version:

Romane Espin, Claire Moreau. Analyse du discours didactique d'une séance de dictée négociée au C3 : en quoi le discours d'un PEMF se distingue-t-il de celui d'un PES ?. Education. 2020. dumas-02967685

HAL Id: dumas-02967685

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02967685v1>

Submitted on 15 Oct 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.



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 2019 - 2020

**Analyse du discours didactique d'une séance de dictée
négociée au C3 : en quoi le discours d'un PEMF se
distingue-t-il de celui d'un PES ?**

Romane Espin & Claire Moreau

Directrice de mémoire : Mme GOMILA

Assesseure : Mme RICHARD PRINCIPALLI

Remerciements

En premier lieu, nous remercions Corinne GOMILA, notre directrice de mémoire, pour ses nombreuses relectures, pour son implication dans la recherche de notre sujet d'étude ainsi que pour ses conseils avisés. Merci de nous avoir confortées dans notre choix de sujet qui nous a semblé peu abordé et plutôt original.

Nous adressons également nos remerciements à E. G., professeure des écoles maitre formatrice, et V. B., professeur des écoles stagiaire, pour leur précieuse collaboration sans laquelle cette étude n'aurait pu s'achever.

Nous n'oublions pas de remercier Florence OZIL, formatrice de corps et voix, pour ses recommandations de lectures qui nous ont été d'une grande aide lors de la rédaction de ce mémoire.

Et enfin, nous finirons par remercier J.-M. S. professeur agrégé, qui a su développer notre goût pour l'analyse discursive durant nos années de licence à l'Université Paul Valéry de Montpellier.

Nous tenons à témoigner toute notre gratitude à nos familles respectives pour leur soutien moral tout au long de cette année particulièrement éprouvante mais si enrichissante.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	4
PARTIE I : LE DISCOURS PANORAMA THEORIQUE	5
1) <i>Le discours : quelles définitions ?</i>	5
1.1 Plusieurs sens pour un même mot	6
2) <i>Les caractéristiques du discours didactique</i>	8
2.1 Le recours aux définitions	9
2.2 L’usage de la reformulation.....	10
2.3 Le fonctionnement autour de la parole ternaire	12
2.4 La nécessité de l’interpellation.....	14
2.5 Et la prosodie ?	15
2.6 La spécificité de l’accent initial.....	16
PARTIE II : EXPERIMENTATION : UNE MEME SEANCE, MAIS DEUX DISCOURS DIDACTIQUES DIFFERENTS	19
1) <i>La contextualisation de la séance filmée</i>	19
1.1 Présentation des sujets d’étude.....	19
1.2 Présentation de la séance filmée.....	20
2) <i>Quelles hypothèses ?</i>	21
3) <i>Les outils pour le recueil de données</i>	22
3.1 La transcription.....	22
3.2 La grille d’analyse.....	23
PARTIE III : ANALYSE DE DONNEES	27
1) <i>Vérification des hypothèses</i>	27
1.1 La définition, plus employée par l’enseignant confirmé ?.....	27

1.2 La reformulation, quel type pour quel professeur ?	31
1.3 L'interpellation, un procédé plus employé par l'expert ou par le PES ?	34
1.4 Les tours de parole	37
1.5 L'accentuation initiale, un fait prosodique propre à l'enseignant expert ?	41
1.6 L'utilisation des déictiques de personne.....	45
2) <i>Discussions</i>	49
CONCLUSION.....	51
GLOSSAIRE	53
BIBLIOGRAPHIE	54
ANNEXES	56

INTRODUCTION

L'oral est un médium fondamental. En effet, quelle que soit la situation d'enseignement, il est un vecteur d'apprentissages pour les élèves. Ce flux sonore en apparence désorganisé n'est autre qu'une production de parole spontanée qui s'actualise dans le sonore et que l'on qualifie « d'objet éphémère » (E. Gruimbetière, 1994, p. 5). Contrairement à l'écrit, l'oral ne laisse aucune trace matérielle, ce qui lui confère un caractère unique difficilement reproductible. Ainsi, l'oral semble inhérent à l'individu, car « la langue peut être la même, mais la réalisation sonore, la parole, la communication orale, l'oral en un mot, seront à chaque fois différents » (E. Gruimbetière, 1994, p. 5).

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix d'aborder l'étude de la langue sous un angle plus élargi que l'approche habituelle qui tend à étudier les disciplines qu'elle recouvre (orthographe, lexique, grammaire). En effet, nous consacrerons ce mémoire à une analyse discursive de l'oral chez les enseignants du premier degré, lorsqu'ils sont aux prises avec l'enseignement d'une séance de français, en l'occurrence une séance de dictée négociée en cycle 3.

Le métier de professeur des écoles consiste à passer une large partie de son activité à parler et à faire parler. Ce langage oral est également un objet d'étude complexe qui interroge :

Comment fonctionne le discours didactique de l'enseignant ? Comment l'enseignant adapte-t-il son discours à l'entendement de ses élèves en situation d'enseignement du français ? Ce discours varie-t-il en fonction du degré d'expertise de l'enseignant ?

Notre mémoire se structure selon trois axes de recherche. Dans une étude bibliographique, nous nous intéresserons aux différents genres de discours et plus précisément aux caractéristiques du genre didactique. Nous porterons une attention particulière à chacun de ces critères discursifs que l'on tentera d'explicitier et d'illustrer. La deuxième partie de ce mémoire sera consacrée au recueil des données qui nous serviront lors de la phase d'expérimentation. Nous présenterons les outils utilisés dans cette étude et nous formulerons une liste d'hypothèses. Enfin, l'analyse des données fera l'objet d'une troisième partie pour laquelle nous reviendrons sur les hypothèses formulées en comparant le discours des deux enseignants.

PARTIE I - Le discours : panorama théorique

Dans cette partie nous nous centrons sur le discours. Principal objet de notre étude, nous le présenterons sous sa forme la plus générale en parcourant ses différentes définitions ainsi que la pluralité de ses genres.

1. Le discours : quelles définitions ?

De nombreux phénomènes linguistiques prennent sens à l'intérieur d'un cadre énonciatif : le discours. Le mot *discours* dispose de plusieurs acceptions qui se justifient par les différents modèles d'analyses du langage ainsi que par les différentes écoles linguistiques existantes. Dans le cadre de cette recherche, nous nous attacherons à rappeler seulement les définitions les plus fondamentales en sciences du langage.

1.1. Plusieurs sens pour un même mot

Une des premières acceptions du terme *discours* renvoie simplement au « texte ». Cependant, dans les Sciences du langage actuelles, la différence entre *texte* et *discours* est faite. De nombreux linguistes ont d'ailleurs proposé leurs définitions. Parmi elles, la définition de Benveniste caractérise le discours comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1966, p. 242). En d'autres termes, l'auteur conçoit le discours comme la langue en action, la langue en contexte, ce qui le rapproche du concept de *parole* saussurienne* fixée comme une utilisation personnelle de la langue.

Une vingtaine d'années plus tard, Dominique Maingueneau, linguiste, définit le discours comme « un énoncé ou un ensemble d'énoncés en situation de communication ». Il insiste également sur le fait qu'un discours dispose de références à l'instance d'énonciation dans le sens où des marqueurs de personnes tels que « je » « tu », des déictiques*, ainsi que des modalités affectives ou encore des exclamations relatent une réelle prise en charge de l'énoncé. Ce trait distingue le discours du simple récit. Un point de convergence est ainsi repérable entre les définitions de ces deux linguistes qui font émerger le principe d'intentionnalité et de contextualisation.

D'autres linguistes comme J-M. Adam par exemple ajoutent de nouvelles caractéristiques définitoires :

Un discours réel se caractérise par sa dominante (argumentative, par exemple) et par le mélange de séquences de types différents (pas de narration sans description, une argumentation recourt souvent au récit, à l'explication et à la description (Adam, J.M. 2005, p. 116).

Finalement, ces différentes définitions composent un faisceau de critères : le discours est un énoncé écrit ou oral pris en compte dans sa dimension linguistique, sociologique (puisque contextualisé) ainsi que communicationnelle (principe d'intentionnalité).

Lors de nos recherches, nous parlerons donc de discours, car dans toute situation d'enseignement, les énoncés oraux sont le fruit d'une intention marquée entre le professeur et ses élèves : il s'agit d'apprendre, de faire apprendre, de s'assurer que l'élève/ la classe comprend et apprend les savoirs en jeu. Les trois dimensions bâtissant le discours – communication/ contexte/ intention - sont donc bien présentes dans cette situation précise.

Ces trois dimensions sont caractéristiques du genre du discours en question, mais que signifie « genre » dès lors que l'on prend en compte le discours de la classe ?

1.2 Les genres du discours

La notion de genre a été fondée essentiellement en poétique* (épopée, tragédie, comédie, dans la Poétique d'Aristote) et en rhétorique (les genres délibératif, judiciaire et épideictique, dans la Rhétorique d'Aristote), d'après (Maingueneau, D. 2007, p. 29 à 35)

Longtemps étrangère à la linguistique et à l'analyse du discours, cette notion de genre est intégrée à l'étude discursive faite par Bakhtine :

Pour parler, nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout. Nous possédons un riche répertoire des genres du discours oral (et écrit). Dans la pratique, nous en usons avec assurance et adresse, mais nous pouvons en ignorer totalement l'existence théorique. Dans la conversation la plus relâchée, nous moulinons notre parole dans des formes précises de genre, parfois standardisés et stéréotypés, parfois plus souples, plus plastiques et plus créatifs. (...) Les formes de langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue. Apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). (Bakhtine, M. 1984, p. 284-5)

Nous pouvons alors retenir de cette citation que toute prise de parole se catégorise dans un genre de discours sans qu'il y ait forcément une réflexion antérieure sur cette catégorisation. Et cela s'applique alors à n'importe quel énonciateur étant donné l'emploi du « nous » générique employé par Bakhtine dans cet extrait.

Chaque genre du discours relève alors d'une situation et d'une structuration qui lui est propre. Ces propriétés particulières découlent principalement d'une sphère d'activité sociale ou

professionnelle, d'un contrat de communication (ensemble des attentes, strictes ou informelles, des participants à l'égard de l'interaction ou du discours en jeu), de la situation d'énonciation (statut respectif des coénonciateurs, circonstances spatiales et temporelles de l'énonciation), des modes d'organisation et de structuration des textes, des « véhicules » du discours (supports, modes de diffusion, formes de reprise, de citation, de circulation sociale).

Malgré les indicateurs cités ci-dessus, il est difficile de réaliser une classification de tous les genres du discours existants en raison de nombreuses branches et sous-branches bourgeonnantes. En effet, chaque discours étant propre à son énonciateur, des détails parfois minimes vont créer de nouveaux genres du discours. Il est d'ailleurs commun en sciences du langage de parler « d'hypergenre » et de « sous-genres » ce qui prouve la multiplicité de ces derniers. Nous ne ferons que décrire globalement quelques genres du discours proéminents à titre d'exemple pour nous consacrer plus en détail au dernier d'entre eux : le discours didactique.

Tout d'abord, le discours médiatique qui se caractérise par la révélation de faits, la force de l'exemple, la scénarisation, la dramatisation et la schématisation pour atteindre plus facilement le destinataire. Il utilise des procédés propres au discours didactique en ce qu'ils visent à apprendre quelque chose à quelqu'un :

Certains des articles produits à l'occasion de catastrophes naturelles semblent constituer des lieux d'inscriptions de la didacticité, aisément repérables à des formes [...] d'ordre verbal (procédés de définitions, citations d'experts, questionnements...). (Beacco, J.C, Moirand, S. 1995, p. 32-53)

Un autre genre utilise ces mêmes procédés : le discours politique. Ce discours est destiné cette fois-ci à convaincre l'auditoire que l'orateur est une personne compétente et digne de confiance. La politique étant une science particulière, il est impératif lors d'allocution de ce genre de rendre accessibles à l'auditoire les informations données. Pour cela, les politiciens utilisent des éléments qui comme nous le verrons sont des éléments constitutifs du discours didactique : accent initial, exemplification, reformulation.

S'ajoute à ces genres de discours, le discours religieux. Ce discours est fermé, à destination d'experts et produit aussi par des experts qui « prétendent énoncer au nom de la Source qui les fonde, et des genres au plus près de la vie quotidienne » (Maingueneau, D. 2009, p. 5-13). Il est destiné à convaincre les récepteurs de la véracité de l'opinion de l'émetteur, vecteur de savoir. Ce discours présente lui aussi quelques analogies avec le discours didactique de l'enseignant

qui est également un vecteur de savoir. Néanmoins, le discours didactique de l'enseignant n'a pas pour finalité de convaincre, ni de faire adhérer à une opinion quelconque, mais bien de capter l'attention de son public afin de lui transmettre des connaissances attestées et programmées.

Le discours scientifique se caractérise par l'objectivité, la précision, et la méthode. Il est essentiellement utilisé dans la communication formelle, institutionnalisée, dans le but d'informer, de décrire, de faire comprendre. L'objectivité du discours scientifique se retrouve également dans le discours didactique de l'enseignant lorsqu'il mène ses séances de classe. Ce genre scientifique du discours est d'ailleurs bien souvent repris et reformulé par l'enseignant. Cela renvoie au discours de vulgarisation. « Est considérée comme vulgarisée toute pratique discursive qui propose une reformulation du discours scientifique » (Jacobi, D. 1985). Le discours de vulgarisation est produit dans l'optique de rendre accessible des notions savantes. Les professeurs des écoles doivent transmettre des connaissances générales dans de multiples matières d'où l'utilisation d'un discours de vulgarisation. Le discours de vulgarisation participe du discours didactique.

Comme le montre ce rapide tour d'horizon discursif, le discours didactique, sujet central de notre mémoire, entre en résonance avec plusieurs autres genres de discours qui lui sont plus ou moins proches. Nous savons qu'il est produit dans des situations institutionnelles d'enseignement ou de formation dans lesquelles les interactions sont liées par un contrat didactique comme le précisent Charaudeau et Maingueneau dans *Dictionnaire d'analyse du discours*. De nombreux éléments caractérisent le discours didactique tels que : la prosodie, la définition, la reformulation, les reprises, les tours de paroles ternaires.

2) Les caractéristiques du discours didactique

Il s'agira dans cette partie de définir plus spécifiquement le discours didactique et les traits qui le caractérisent. On y relève des répétitions, des reformulations, des monstrations, ainsi que des validations. Nous nous intéresserons également à l'accent initial reconnu tardivement en français bien qu'il soit présent dans de nombreux genres discursifs, et en particulier dans le discours didactique.

2.1 Le recours aux définitions

Le discours didactique comporte fréquemment des définitions. L'enseignant dans sa pratique quotidienne doit en effet définir de nouveaux termes abordés en classe, ou tout simplement répondre à la curiosité de certains élèves qui s'interrogent sur le sens d'un mot. En analyse du discours, la définition est comparée à un argument qui pose une relation d'équation ou d'équivalence en vue de donner un sens à un concept. Plusieurs formes de définitions existent, en rhétorique, 7 sont décrites ci-dessous :

- ***La définition en compréhension et en extension***

Elle permet de donner les propriétés d'un objet pour permettre une représentation abstraite ou intellectuelle de celui-ci. Il s'agit alors de lister les éléments qui construisent l'objet. Elle se retrouve en sciences, dans les dictionnaires. *Ex.* « *y'a plusieurs volumes dans la même série* » (Transcription Mme E. G.). Le terme *série* est ici défini par les éléments qui le constituent.

- ***La définition descriptive***

Elle remplace le terme à expliquer par un autre terme essentiellement descriptif, tout en ignorant les propriétés de l'objet à décrire. Elle fait son apparition dans les descriptions littéraires ainsi que dans les paraphrases. *Ex.* « *tu es attiré, et tu ne peux, voilà tu ne, tu es, tu es concentrée, ça te captive et tu es vraiment très concentrée et tu es très attirée je crois que tous les mots tu peux plus arrêtée tu es captivée tu es comme éventée.* » (Transcription Mme E. G.)

- ***La définition opératoire***

Le terme est défini au moyen de ses opérations. *Ex.* « *Secrétaire qui doit s'occuper d'écrire la dictée* » (Transcription Mme E. G.)

- ***La définition explicative***

Elle est une extension d'une notion dans ses différents concepts. *Ex.* « *la passion de la lecture le verbe passion c'est passionner et puis y'a le fruit de la passion* » (Transcription Mme E.

G.)

- ***La définition conventionnelle***

Réponds à un concept nouveau, en accord avec l'interlocuteur. Elles sont souvent présentes en sciences humaines, mais aussi dans les jargons. *Ex.* *Adolescent*

- ***La définition orientée***

Seulement rhétorique, il s'agit de préparer le récepteur à une argumentation à partir de notions déjà définies, mais adaptées à l'auditoire (langage politique, vulgarisation scientifique).

Ex. « Un pronom ça remplace un nom » (Transcription V. B.)

- ***La définition condensée***

C'est une formule simplificatrice de la notion (slogans, amalgames...). *Ex.* *Les chômeurs sont des fainéants.*

Cette classification de définitions nous permettra alors de cibler quels types de définitions apparaissent dans le discours didactique.

2.2 L'usage de la reformulation

Le discours didactique comprend de nombreuses reformulations. L'analyse des reformulations dans les interactions didactiques revient à rendre compte de leur importance dans le processus d'apprentissage des élèves, dans leur construction des savoirs. Le professeur des écoles est constamment en train de reformuler sa parole ou la parole de ses élèves pour confirmer une proposition, pour expliquer une idée, pour corriger un énoncé oral non conforme à la norme grammaticale, ou encore pour établir des bilans de séance / séquence au groupe classe. Notre propre expérience nous a montré que bien souvent les reformulations interviennent au moment de demande d'explications ou de définitions. Selon Nonnon (1990, p. 169-170)

il paraît important, pour saisir dans sa dynamique le fonctionnement de la communication scolaire, de prendre en compte l'obligation institutionnelle et le devoir que les maîtres se donnent de faire progresser les enfants, c'est-à-dire de les aider à « mieux parler », ou « mieux réfléchir, mieux comprendre » à travers l'interaction verbale (Nonnon, E. 1990, p. 169-170).

La limite entre reprise et reformulation est mince :

Comme chaque contribution conversationnelle doit être interprétée par rapport à la précédente, il ne peut pas y avoir de véritable répétition... Il se produira toujours, même dans le cas d'une répétition structurelle complexe, une augmentation de sens. (Fuchs, C. 1982)

Volteau, S. et Millogo, V. (2018) distinguent trois catégories d'actes de reformulation : la paraphrase, la correction et le rephrasage ou répétition. La paraphrase qui repose sur une notion d'équivalence sémantique peut se présenter sous la forme d'une expansion, d'une réduction, et d'une variation comme le détaille l'article. La correction se caractérise par une annulation d'un

énoncé source, considéré comme fautif, par un énoncé reformulateur. Enfin, le rephrasage ou « répétitions » peuvent être divisées en sous-catégories. Selon M. de Gaulmyn (1987) : les quasi-répétitions, les répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle, les répétitions d'une amorce d'énoncé inachevée, les autorépétitions d'une répétition et les répétitions d'autodictée.

La reformulation en tant qu'acte d'interactions peut être déclenchée par l'enseignant lui-même mais aussi par un ou des élèves. C'est ce que montre l'auto reformulation, attitude rétrospective d'un locuteur envers ses propos qui remanie son énoncé en vue de l'améliorer jusqu'à obtenir la version qui lui paraît la plus satisfaisante possible.

Exemple d'autoreformulation (transcription Mme E. G.)

Loc	Interventions
ELV	On fait en rouge ?
PE	Crayon gris autorisé et au contraire faites tout au crayon gris

Le professeur des écoles modifie son énoncé de départ en pratiquant une correction envers son propre discours : « au contraire ».

De même, l'hétéroreformulation qui est une co-élaboration de l'énoncé où l'un des deux interlocuteurs opère des corrections sur le discours de l'autre (recours à des reformulateurs de type « plutôt », à des négations, au métalangage, etc.) d'après (Volteau, S. 2015, p.4)

Exemple d'une hétéroreformulation (transcription V. B.)

Loc	Interventions
PE	quelle est la méthode, quand on a loupé, quand on a raté certains mots dans la dictée ?
ELV	On fait un espace et après on écrit à côté et quand eu :h ++ on rebouche les trous
PE	S'il nous manque des éléments de la phrase + on laisse de la place d'accord ?

On observe : un espace proposé par l'élève. Ce terme, sans pour autant être rejeté, ne semble pas convenir à l'enseignant qui offre : « on laisse de la place ».

Si nous prenons la proposition de classification de C. Rossari, deux grandes opérations de reformulations existent : les reformulations paraphrastiques et les reformulations non paraphrastiques. Ces deux opérations nécessitent un marqueur quelconque afin que la reformulation soit identifiable, néanmoins c'est aussi celui-ci qui les différencie. Les reformulations paraphrastiques sont reconnaissables par les marqueurs « c'est-à-dire », « autrement dit ». Ils permettent une équivalence entre l'énoncé de base et l'énoncé reformulé. Contrairement aux reformulations non paraphrastiques qui ne proposent plus d'équivalence entre les deux énoncés, mais un changement de perspective. Celles-ci sont reconnaissables par la présence de marqueurs tels qu' « en somme », « finalement », « en fait ».

Au niveau de l'enseignement, selon que l'enseignant utilise l'opération de reformulation paraphrastique ou non paraphrastique, la passation de connaissances ne sera pas assimilée par les élèves de la même façon. Plus implicite, la reformulation non paraphrastique permet une compréhension moins précise de l'énoncé puisqu'elle s'associe plus à de l'exemplification qu'à de l'explication. Selon l'objectif visé par le professeur, il est alors important de choisir comment reformuler un énoncé.

Ainsi, la reformulation semble participer d'un savoir naturel chez l'enseignant, qui n'en a pas toujours conscience. Largement utilisé, ce geste langagier professionnel est un « processus interactif de compréhension et de programmation discursive auquel coopèrent les locuteurs » (de Gaulmyn, 1987). Ce processus didactique contribue à favoriser des gestes professionnels tels que l'étayage et le tissage.

2.3 Le fonctionnement autour de la parole ternaire

Le discours didactique se distingue des autres discours par ses tours de parole ternaires. C'est un des rôles de l'enseignant de prévoir en amont l'interaction qu'il souhaite avoir avec ses élèves. Il va alors souvent mettre en place, au cours de sa préparation de séance, des moments clés qui vont déclencher des moments de "question / réponse / évaluation" de façon à construire l'apprentissage. Ce questionnement rythme d'ailleurs bon nombre de séances menées en classe où le maître doit jouer son rôle de « guide ». Plusieurs intérêts à cela : pour l'enseignant, cela lui permet de ne pas perdre un objectif de vue, pour les élèves, cela contribue à une structuration de leur savoir où chacun d'eux construit également chaque séance par leurs réponses apportées. Selon Robert Bouchard, ils « connaissent implicitement leurs droits et leurs devoirs au cours de

[cet] échange pédagogique ternaire ». (Bouchard, R. (1998), p. 11). Les élèves ont alors le devoir de répondre aux questions posées par l'enseignant, mais ils ont aussi le droit de manifester leur incompréhension ou leurs interrogations. Dans ce deuxième cas, bien que ce soit l'élève qui pose une question à laquelle l'enseignant doit répondre, l'alternance de la parole est conservée et permet de respecter le cadre posé par le maître. Le risque étant que cela induise une prise de parole limitée des élèves. En effet, les questions posées par le PE peuvent parfois restreindre le champ des possibles dans le sens où les élèves se contenteraient d'apporter une réponse lexicale au détriment de productions d'énoncés, plus riches. Dans ce cas de figure, on peut observer que des réponses très courtes limitent la réflexion.

L'élargissement et la flexibilité de l'alternance de la parole en classe n'est alors pas un point négligeable, pour stimuler une « véritable capacité de production, il "suffit" de créer à côté du cours ou empiétant éventuellement sur le cours, des espaces d'interaction » ». (Bouchard, R. (1998), p. 14).

Exemple de tours de parole ternaire (transcription Mme E. G.) :

Loc	Interventions
PE	Et donc tu l'as cherché dans le dictionnaire ? Tu l'as cherché dans le dictionnaire ?
ELV	Oui mais on a pris un peu de temps
PE	Voilà, mais vous l'avez trouvé ?
ELV	On l'a fait à la majorité
PE	Et donc c'est le dictionnaire qui décide et donc le dictionnaire vous a fait vérifier passion effectivement s'écrit bien +++ Puisque c'est le dictionnaire qui vous a donné la bonne écriture du mot

Nous retrouvons ici le schéma « question / réponse / évaluation » avec les questions posées par l'enseignante, les réponses des élèves et l'évaluation de qui valide avec les termes suivants : « voilà », « effectivement ».

Exemple tour de parole ternaire avec prise de parole limitée par les élèves (transcription V. B.) :

Loc	Interventions
PE	Est-ce que c'est masculin féminin singulier pluriel ? Volume
ELV	Masculin

PE	Masculin oui et ? + ça c'est le genre et le nombre ? N'aie pas peur vas-y
ELV	Masculin
PE	Masculin et donc ça on a le genre et le nombre c'est entre singulier ou pluriel c'est quoi singulier ou pluriel ?
ELV	Pluriel
PE	D'accord

Le schéma « question / réponse / évaluation » est toujours visible avec l'évaluation de l'enseignant par validation (utilisation du « oui » et du « d'accord »). Dans cet exemple, les questions posées par le maître conduisent les élèves vers des réponses courtes et restreintes.

2.4 La nécessité de l'interpellation

Le discours didactique passe par l'interpellation. Les dictionnaires linguistiques n'apportent pas d'éclairage sur le sens particulier de l'interpellation. On trouvera les termes de vocatifs, d'appellatif, ou bien souvent d'apostrophe, mais pas de définition strictement linguistique. Dans son article, C. Détrie (2010) s'intéresse à l'étymologie du mot dans une approche linguistique :

Étymologiquement, le mot interpellation, emprunté au latin, est construit à partir de inter- et d'une base qu'on ne trouve qu'en composition, pellere, pulsus, se rattachant à une racine indo-européenne qui renvoie à l'idée de pulsion : la pulsion communicative tournée vers autrui (inter-), la constitution du deux s'inscrivent donc dans la forme du mot. (Détrie, C. 2010)

L'interpellation est une activité langagière mettant en jeu deux locuteurs : un actant source (l'interpellateur), un actant cible (l'interpellé).

De son côté, Charaudeau (1992), traitant dans son ouvrage de grammaire de l'interpellation, rappelle que :

L'interpellation, tout comme l'injonction, signale un sujet parlant « en position de supériorité par rapport à l'interlocuteur », la « mainmise » du locuteur sur l'interlocuteur établissant « entre les deux un rapport de force (Charaudeau, p.?, 1992)

Cet acte langagier met en relation deux sujets montrant une co-construction du discours (Charaudeau, p.?, 1992). Ainsi, le locuteur :

– pose dans son énoncé l'identité d'une personne humaine (ou d'un être quelconque tenu pour tel).

- *discrimine* la personne parmi un ensemble d’interlocuteurs possibles en le désignant par un terme d’identification plus ou moins spécifique.
- *attend de* l’interlocuteur qu’il réagisse à l’ « Interpellation », en se reconnaissant dans l’identification.
- *se donne* un statut qui l’autorise à interpeller (car, comme pour la Question, n’interpelle pas qui veut).

Et l’interlocuteur :

- *se doit* de signifier sa présence, ou de se faire reconnaître à l’appel qui l’identifie. (*op. cit.* : 579) (Détrie, C. (2010))

En outre, l’interpellation peut se résumer comme étant un face à face entre deux allocutaires nécessitant la coopération de l’actant cible et dont la réussite repose sur la reconnaissance de l’intention interpellatrice du locuteur par l’interpellé.

Yves Soulé définit cet acte comme étant un acte sommatif qui a pour effet de pousser l’autre à agir dans le cadre du tour de parole. Il lui confère une approche interactionnelle et la considère comme une ressource au service des gestes professionnels du professeur des écoles qui « exhibe un maître qui contrôle ou recadre la participation en la pilotant » (Soulé, Y. Bucheton, D. (2008))

2.5 Et la prosodie ?

On le voit, les travaux en linguistique nous permettent d’appréhender le discours didactique et ses composantes. Il faut, nous semble-t-il, envisager la caractérisation du discours didactique à l’aide d’une autre dimension : la prosodie.

La prosodie est l’une des deux branches de la phonologie qui contribue à la construction du sens du discours. Elle permet à l’auditeur de percevoir et d’interpréter des paroles, qualifiées de « réalité physique » expression utilisée par L. Rodriguez (1991, page ?) dans l’un de ses ouvrages.

Si l’on s’intéresse maintenant à l’étymologie même du terme de prosodie, issu du grec *prosodia*, nous remarquons qu’il en émane plusieurs caractères tant quantitatifs que mélodiques. En effet, le langage n’est autre qu’une juxtaposition de sons que l’on peut organiser linéairement et spatialement faisant intervenir différents aspects abordés plus en détail ci-après.

En outre, la prosodie est l’étude des traits qui n’occupent pas de positions particulières dans la chaîne parlée et qui ne sont pas analysables en *phonèmes**. On s’intéresse ici aux variations de

rythme, d'intonation dans une langue donnée. Ces variations mélodiques et rythmiques peuvent avoir une fonction dans la langue. Nous retiendrons les trois fonctions suivantes :

- La fonction expressive : permet d'exprimer des émotions, des sentiments, etc.
- La fonction démarcative : permet de délimiter les groupes rythmiques présents dans une phrase les uns par rapport aux autres.
- La fonction significative : la prosodie permet à l'oral toujours et en l'absence de marques syntaxiques de distinguer une phrase interrogative d'une phrase déclarative. On peut établir un lien entre les phonèmes et cette fonction significative, car on peut modifier le sens d'un mot ou d'une phrase.

La prosodie étudie les phénomènes dits suprasegmentaux, c'est-à-dire des unités qui ne font pas directement partie de la chaîne phonologique segmentable, en ce sens qu'il ne s'agit pas d'étudier uniquement les phonèmes, mais plutôt les traits qui s'associent aux phonèmes si bien qu'il devient impossible de les isoler indépendamment. Ces traits paralinguistiques jouent un rôle fondamental dans la communication verbale.

Ainsi, la prosodie doit être perçue comme une superposition aux phonèmes. C'est elle qui va rendre le discours vivant et ponctuer l'oral. Les phénomènes acoustiques produits vont alors créer des effets particuliers modélisables par une courbe mélodique sur laquelle entrent en jeu les paramètres de la durée, de l'intensité et de la hauteur.

2.6 La spécificité de l'accent initial

La langue française se caractérise par l'accentuation finale qui marque la prééminence de la dernière syllabe d'un groupe rythmique. Elle assure une fonction démarcative dans la langue en segmentant la parole en unité de sens. Or ce phénomène accentuel de parole de base peut dans certains cas être déplacé en initiale.

Des linguistes ont mis en évidence l'émergence d'un accent initial de mot en français contemporain (Léon (1980, p. 90-103) Di Cristo (1981, p. 24-83)). Sa fonction expressive a pour but de convaincre l'auditoire et de capter son attention, c'est pourquoi nous le retrouvons massivement dans les discours médiatiques, politiques et didactiques. L'article P. Boula de

Mareüil, A. Rilliard, et A. Allauzen intitulé *variation diachronique dans la prosodie du style journalistique : le cas de l'accent initial* fournit diverses informations sur l'accent initial. Il en ressort que, accent final (primaire) et accent initial (secondaire) cohabitent au sein d'un même énoncé produisant ainsi un double marquage de mots. Aussi, l'accent initial assure un rôle mélodique dans la phrase pouvant être emphatique en créant une insistance ou une focalisation (caractérisée par un allongement de l'attaque) ou bien non emphatique avec une fonction rythmique notamment dans le cas de phrases complexes (consonnes répétitives) par exemple. Notons que ce dernier point reste toutefois abscons. C'est pourquoi, nous nous focaliserons davantage sur la fonction emphatique et démarcative de l'accent initial.

Comme dans le discours politique, on retrouve dans le discours didactique un accent initial. Celui-ci met en évidence une stratégie langagière servant en créer une emphase. Ce phénomène vise à donner de l'importance à certains mots pour faciliter la compréhension de l'auditoire et par extension le convaincre. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'étude comparative du discours de vœux pour 1995 produit par J. Chirac. Lors de cette étude, plusieurs paramètres sont observés dont l'accentuation initiale. Les résultats concernant cet observable démontrent que les imitateurs « sentent tous la nécessité d'augmenter le nombre d'accentuations initiales ». (Schlichter, H. (1999) p. 154). Ce phénomène langagier n'est alors pas une habitude pour ces imitateurs qui ne l'ont pas naturellement. Ce phénomène vise à marquer certains mots en les détachant des autres sur la chaîne. Ce marquage influe sur la compréhension de l'auditoire et par extension permet de le convaincre. Ce marquage prosodique n'est pas une habitude commune.

Finalement, médiatique, politique ou didactique, ces discours convergent vers un seul et même dénominateur commun : capter l'attention de son auditoire pour mieux l'enrôler.

En français oral, un type d'accent initial qualifié de « didactique » et développé en fonction de la catégorie sociale du locuteur qui l'utilise (Léon, 1971).

Cet accent, différent de celui de groupe rythmique, est déplacé à l'initiale ou sur une autre syllabe et peut frapper des monosyllabes ou des mots sur lesquels l'enseignant veut attirer l'attention de l'élève. (Faraco et Kida, (2003), p. 167-179)

Au terme de cette partie, nous voulons rappeler que le discours didactique est un genre du discours que de nombreux procédés de langage caractérisent : la définition, la reformulation, l'interpellation ou encore des échanges ternaires. On relève également la présence à certains moments des échanges d'un accent initial. Cet accent singulier permet aux locuteurs pris dans

une situation de communication asymétrique de signaler à leurs destinataires (les élèves dans notre cas) les éléments à retenir dans leurs propres énoncés. Le mot est ainsi montré aux élèves dans le fil même du discours.

Ces traits seront les constituants de la grille de lecture que nous utiliserons pour analyser et comparer le discours didactique de deux enseignants de classe de CM1/CM2.

PARTIE II : EXPÉRIMENTATION : une même séance, mais deux discours didactiques différents

Pour pouvoir répondre aux questions posées en introduction – comment fonctionne le discours didactique de l’enseignant ? Comment l’enseignant adapte-t-il son discours à l’entendement de ses élèves en situation d’enseignement du français ? Ce discours varie-t-il en fonction du degré d’expertise de l’enseignant ? – nous avons conçu une expérimentation. Nous avons filmé une même séance dans les classes de deux enseignants différents. L’une est une enseignante expérimentée, l’autre un enseignant débutant. Nous avons transcrit les enregistrements (cf. Annexes). Ces énoncés oraux (enregistrements) et écrits (verbatim) nous permettront alors de procéder à une analyse des données que nous croiserons avec les apports scientifiques de la première partie du mémoire, en vue de corroborer ou de réfuter certaines hypothèses de départ que nous détaillerons dans cette nouvelle partie.

1) La contextualisation de la séance filmée

1.1 Présentation des sujets d’étude

L’étude a été menée dans les classes de Mme E. G. et V. B.. Mme E. G. est une Professeure des Écoles Maître Formatrice (désormais PEMF) qui enseigne à l’école élémentaire de la X à Nîmes en classe de CM1. V. B. est Professeur des Écoles Stagiaire (désormais PES) en classe de CM1 / CM2 dans l’école élémentaire de Y qui fait partie des Réseaux d’Éducation Prioritaires (REP). Il enseigne depuis la rentrée scolaire 2019 et entame sa première année d’enseignement. Ce sont donc deux professeurs dont l’expérience professionnelle se situe à des niveaux différents, critère nécessaire dans le cadre de notre recherche. L’objectif est de comparer leurs discours didactiques respectifs et de vérifier si les gestes langagiers de définition, de reformulation ou d’accentuation sont les mêmes ou s’il s’agit de gestes qui s’acquièrent avec de l’expertise¹. Enfin, pour que la comparaison puisse être établie, il est nécessaire que les deux sujets assurent la même séance. Ce sera dans notre cas une même dictée négociée.

¹ Afin de ne pas fausser l’analyse, les deux enseignants ignoraient que l’analyse se centrerait principalement sur leurs discours. Il fallait que leur discours soit le plus naturel possible.

1.2 Présentation de la séance filmée

La séance filmée dans les deux classes s'inscrit dans le domaine d'étude de la langue, plus particulièrement en orthographe avec une activité de dictée négociée. Ce que vise ce dispositif est la construction d'une posture métalinguistique où les élèves adoptent une attitude réflexive sur leur production. La langue devient pour eux un outil de négociation passant par deux canaux : l'écrit et l'oral. F. Picot utilise l'expression « parler l'orthographe » à juste titre : les élèves ont un regard distancié sur leur propre production, mais aussi sur celles de leurs pairs favorisant un traitement de l'erreur plus efficace. La séance enregistrée est limitée à une durée d'une heure. Voici la dictée sélectionnée :

La passion de la lecture

Je dévore, l'un après l'autre, les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontent les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblent s'animer.

Nous avons fait le choix de proposer ce type d'exercice, d'une part pour sa faisabilité dans les deux classes (pas de contraintes matérielles, pas de prérequis liés aux programmes ou au stade de leur progression) et d'autre part pour la richesse langagière que nécessite la conduite d'une dictée négociée. En effet, l'enseignant assiste au raisonnement orthographique des élèves tout en les épaulant dans leur démarche argumentative. Les objectifs visés sont les suivants : renforcer les compétences de productions orthographiques des élèves en mutualisant leurs connaissances. Confronter ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres. (*cf. annexe 1*). A l'occasion de cet exercice, l'enseignant donne habituellement des définitions de mots nouveaux à ses élèves, dicte des phrases, donne des règles explicites de travail mais aussi des règles orthographiques et grammaticales. Ce sont dans ses prises de paroles que nous trouverons les caractéristiques essentielles du discours didactique à analyser. En amont de cette analyse, nous avons fait plusieurs hypothèses qui sont présentées dans la sous-partie suivante.

2) Quelles hypothèses ?

Bien que nous ayons plusieurs hypothèses à détailler, une idée générale, toujours hypothétique, les rassemble. Nous supposons, en effet, que diverses stratégies discursives, visant à guider et développer l'apprentissage des élèves, sont très fréquemment utilisées par le PEMF, et, que ces gestes langagiers ne sont pas aussi présents dans le discours du PES :

- Nous supposons que le PEMF utilise plus fréquemment les opérations de définitions que le PES ne le fera pour favoriser la compréhension de ses élèves. Nous nous attendons également à trouver plutôt des définitions explicatives, descriptives et opératoires chez le PEMF à l'instar des trois exemples qui suivent :

Ex. définition explicative « *tu es attiré, et tu ne peux, voilà tu ne, tu es, tu es concentrée, ça te captive et tu es vraiment très concentrée et tu es très attirée je crois que tous les mots tu peux plus arrêtée tu es captivée tu es comme éventée.* »

Ex. définition descriptive « *Secrétaire qui doit s'occuper d'écrire la dictée* »

Ex. définition opératoire « *la passion de la lecture le verbe passion c'est passionner et puis y'a le fruit de la passion* »

Chez le PES nous nous attendons à des définitions plutôt compréhensives telles que :

Ex. définition en compréhension « *y'a plusieurs volumes dans la même série* »

- Nous supposons également que le PEMF use davantage d'opérations de reformulations : puisqu'il est attentif à la fois au développement de compétences langagières orales de ses élèves et au contenu même de ce que les élèves disent. Nous imaginons que le PES reste, lui, plus focalisé sur le contenu de la réponse de l'élève que sur sa forme.
- Nous présumons que les reformulations par répétition abondent chez le PES, le PEMF employant des types de reformulations plus variées.
- Nous pensons que le PEMF oriente ses questions afin que les réponses des élèves soient longues et argumentées la plupart du temps et que le PES qui a peut-être un discours majoritairement frontal soit moins sensible à la qualité des réponses. Autrement dit, le PES

donnerait moins d'occasions à ses élèves de développer leurs réponses, de développer une réflexion poussée.

- Pour l'opération d'interpellation, deux hypothèses opposées se présentent. D'une part, nous supposons que le professeur confirmé utilise plus d'opérations d'interpellation dans son discours. En effet, il serait très attentif à l'implication de chaque élève et du groupe classe et les recadrerait fréquemment par ces interpellations. D'autre part, nous supposons aussi que le PES utilise de nombreuses d'interpellations puisque la gestion du groupe classe est souvent difficile pour les enseignants débutants. Le PES aurait alors à interpellé ses élèves pour les remettre au travail, ou pour se mettre en « sécurité » et préserver son autorité.
- Nous supposons qu'une distribution différente des emplois de déictique de personne entre le PEMF et le PES sera effective. Par exemple, dans le discours du PES, nous nous attendons à la présence de « je, tu, vous, me », alors que pour le PEMF, nous imaginons plutôt des énoncés en « vous, nous et on ».
- Nous pressentons enfin que l'accent initial qui sert à mettre en évidence les mots que l'on emploie sera plus fréquent chez le PEMF. Nous nous attendons à ce que les mots « importants » soient accentués initialement par le PEMF pour mieux les signaler et les montrer à ses élèves. Il n'est pas sûr que le PES use de ce type d'accentuation pour optimiser son discours.

Pour réaliser l'analyse de nos données et confirmer ou infirmer nos hypothèses, il est nécessaire d'élaborer des outils de recueil de données.

3) Les outils pour le recueil de données

Nous avons choisi dans le cadre de cette recherche de recueillir nos données par transcription en verbatim des deux séances filmées et de les organiser dans une grille d'analyse.

3.1 La transcription

La transcription nous permet d'avoir une trace écrite des séances filmées. L'image nous importe peu, en revanche l'audio est notre support de recherche. Dans un souci de respect des règles du

droit à l'image et de diffusion, les enregistrements seront détruits à l'issue de ce travail de recherche. Afin que notre travail d'analyse soit le plus pertinent possible, chaque séance a été retranscrite dans son intégralité. De cette façon nous espérons balayer un maximum d'opérations langagières relevées en partie 1 spécifiques au discours didactique. De même, l'analyse complète de ces deux séances permettra une meilleure comparaison par une mise en évidence plus représentative des particularités discursives propres à chaque professeur.

3.2 La grille d'analyse


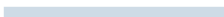



La grille d'analyse est un outil d'organisation des données qui permet une analyse méthodique. Basée sur les différents faits de langage que nous avons mentionnés dans la partie 1, elle se compose de 5 parties : les différentes définitions, les reformulations, les tours de paroles, les interpellations et accentuations initiales. Cet outil nous permet de rendre compte de façon synthétique de la présence ou non de certains faits notables. Lors de l'écoute des enregistrements, nous avons pu élaborer la grille qui figure ci-après. Certains critères ont dû être scindés en plusieurs sous catégories non envisagées auparavant. Par exemple, les tours de parole ternaires mentionnés dans l'état de l'art, se sont présentés sous plusieurs formes dans le discours des enseignants : parfois binaires, d'autres fois ternaires voire parfois construits avec une validation anticipée de l'enseignant. Par validation anticipée de l'enseignant nous entendons une prise de parole qui ne nécessite pas la réponse de l'élève comme dans l'extrait suivant :

- **PE** Il n'y a pas de fautes selon toi, je dévore ok, l'un après l'autre c'est bon pour tout le monde ? Les beaux volumes à quoi il faut faire attention
- **ELV** Le x
- **PE** Les beaux volumes, le x, Eloïse d'accord ? On accorde + alors déjà /o/ c'est E, A, U très bien on accorde les volumes, les beaux volumes du coup x à beaux, volumes s d'accord pas de faute, de la bibliothèque, parfait, très bien. + Groupe suivant + Lorenzo.

Critères observables	Mme E. G. (PEMF)	V. B. (PES)
Définitions	Total : 7	Total : 1
Définition en compréhension et en extension	X Occurrence : 1	
Définition descriptive	X Occurrence : 4	
Définition opératoire	X Occurrence : 1	
Définition explicative	X Occurrence : 1	
Définition conventionnelle		
Définition orientée		X Occurrence : 1
Définition condensée		
Reformulations	Total : 29	Total : 35
Rephrasage	X Occurrence : 11	X Occurrence : 10
Paraphrase (paraphrastiques)	X Occurrence : 3	X Occurrence : 2
Non paraphrastique	X Occurrence : 3	
Répétitions	X Occurrence : 12	X Occurrence : 23
Tours de parole	Total : 239 tours	Total : 206 tours
Ternaire	X Occurrence : 3 échanges ternaires de moins de 10 prises de parole, 4 échanges ternaires entre 15 et 30 prises de parole et 1 échange ternaire de 88 prises de parole (PE + élèves) Total d'environ 191 Fréquence d'apparition : environ 80%	X Occurrence : 6 échanges ternaires de moins de 10 prises de parole, 4 échanges ternaires entre 15 et 30 prises de parole et 1 échange ternaire de 51 prises de parole (PE + élèves) Total d'environ 169 Fréquence d'apparition de : environ 82%
Binaire	X Occurrence : 5 échanges binaires de moins de 5 prises de parole et 1 échange binaire de 16 prises de parole (PE + élèves)	X Occurrence : 9 échanges binaires de moins de 5 prises de parole, 1 échange binaire de 10 prises de parole et 1 échange binaire de 14 prises de paroles

	Total d'environ 28 Fréquence d'apparition : environ 12%	(PE + élèves) Total d'environ 19 Fréquence d'apparition : environ 9%
Sans attente de réponse par le PE	X Occurrence : 20 prises de parole (PE) Fréquence d'apparition : environ 8%	X Occurrence : 18 prises de parole (PE) Fréquence d'apparition : environ 9%
Interpellations	Total : 55-60	Total : 75-80
Ciblées	X Occurrence : 30-35	X Occurrence : 45-50
Groupe classe	X Occurrence : 20-25	X Occurrence : 25-30
Accents initiaux	Total : 60 – 65	Total : 3
	X	X
Déictiques de personne dans le discours du PE	Total : 266	Total : 133
Je / J' / me / moi	X Occurrence : 95	X Occurrence : 25
Je générique	X Occurrence : 9	
Tu / te / toi	X Occurrence : 40	X Occurrence : 35
Tu générique	X Occurrence : 10	
On	X Occurrence : 35	X Occurrence : 33
On générique	X Occurrence : 4	X Occurrence : 10
Nous	X Occurrence : 1	X Occurrence : 1
Vous	X Occurrence : 72	X Occurrence : 29

Dans ce tableau le codage couleur est à interpréter selon les légendes suivantes :

Codes	Légendes
	Caractéristiques observables du discours didactique de l'enseignant
	Sous-catégorie d'une caractéristique observable du discours didactique de l'enseignant
X	Observation / Présence de la caractéristique
	Pas d'observation / non-présence de la caractéristique
	Total d'occurrences d'une sous-catégorie
	Fréquence d'apparition de la sous-catégorie (en pourcentages)

PARTIE III : ANALYSE DE DONNÉES

L'utilisation de la grille nous a permis de recueillir les données discursives utiles à notre analyse. L'objectif est d'opérer un feedback sur les hypothèses formulées dans la partie précédente afin de voir lesquelles sont vérifiées et lesquelles sont à infirmer. Ainsi, nous allons reprendre point par point chaque critère dans le paragraphe suivant en tentant d'apporter une explication.

1) Vérification des hypothèses

Nous analyserons dans cette partie les différents procédés de langage répertoriés et définis en partie I.

1.1 La définition, plus employée par l'enseignant confirmé ?

Rappelons tout d'abord les résultats de l'analyse concernant spécifiquement la définition :

Définitions	Total : 7	Total : 1
Définition en compréhension et en extension	X Occurrence : 1	
Définition descriptive	X Occurrence : 4	
Définition opératoire	X Occurrence : 1	
Définition explicative	X Occurrence : 1	
Définition conventionnelle		
Définition orientée		X Occurrence : 1
Définition condensée		

D'un point de vue quantitatif, on note un écart considérable entre les discours de ces enseignants au niveau de l'opération de définition. En effet, 7 ont été relevées dans le discours de Mme E. G. et seulement 1 dans le discours de V. B.. Précisons que les définitions employées par la PEMF sont davantage variées que celles du PES.

L'hypothèse que nous avons formulée au sujet des définitions employées de façon plus diversifiée chez le PEMF que chez le PES se vérifie. La grille d'analyse en atteste.

Du côté du PEMF

L'enseignant expert a recours aux définitions descriptives, opératoires, explicatives et de compréhension en extension.

Exemple définition descriptive

- **ELV** Ça veut dire quoi captivante ?
- **PES** Captivante
- **ELV** Non, je sais pas comment
- **ELV** Bah captivante c'est que bah euh on commence quelque chose et euh bah euh ça nous captive euh vu qu'on aime euh genre que quelque chose ça nous captive enfin le
- **ELV** On est attiré, on est attiré captivante c'est attiré dans une histoire qui est bien
- **ELV** Pour moi captivante ça veut dire que elle est bien et que + quand tu la lis l'histoire ben tu l'aimes bien
- **PES** *Et tu es attiré, et tu ne peux, voilà tu ne, tu es, tu es concentrée, ça te captive et tu es vraiment très concentrée et tu es très attirée je crois que tous les mots tu peux plus arrêtée tu es captivée tu es comme éventée.*

Dans la définition énoncée par la PEMF présentée en italique, nous relevons que le mot « captivante » est défini à l'aide de synonymes comme « attiré » et d'une paraphrase « tu es concentré, ça te captive ». Ce sont les caractéristiques type de la définition descriptive.

Exemple définition opératoire

- **PEMF** Le ou les mots bien-sûr attention vous avez quelques secondes pour vous répartir, il me faut trois personnes !
- **PEMF** Attention ! Stop + vous avez devant vous *UNE* feuille de classeur +++ chut sur cette feuille de classeur (*chuchoté*) vous savez que moi qui parle pas fort je ne veux voir qu'une seule dictée. Est-ce que vous avez bien une feuille tout le monde ? Remettez là au *SEcrétaire qui doit s'occuper d'écrire la dictée* et je vais vous laisser ++ 10 12 min ++ c'est parti au trava:il !

L'enseignante confirmée donne au fil de sons discours une définition du terme « secrétaire » : « qui doit s'occuper d'écrire la dictée ». Cette définition donne le sens du mot en précisant l'action, l'opération de celui-ci. Ici, la PEMF l'emploie pour préciser aux élèves qui tiendront ce rôle ce qu'ils doivent faire. Par cette définition, elle ne répond pas alors à une question posée sur le sens d'un mot mais rappelle avec cette opération de définition la tâche à effectuer.

Exemple définition de compréhension en extension

- **ELV** Volume
- **PEMF** Pardon ?
- **ELV** Volume
- **PEMF** *VOL*ume, je dévore l'un après l'autre les beaux *VO*lumes
- **ELV** C'est par exemple dans les livres volume 1 volume 2 volume 3
- **ELV** C'est les chapitres alors ?
- **PEMF** Non
- **ELV** Non c'est plusieurs livres de suite
- **PEMF** *Voi :là tout à fait le volume ce serait un livre d'accord et y'a plusieurs volumes dans la même série*
- **ELV** Ha donc c'est comme quand il y a tous les tomes
- **PEMF** *Les beaux volumes de la bibliothèque, en fait un volume ça sera un livre ça représente un livre d'accord ?*

L'extrait du verbatim propose une définition du mot « volume » en lui donnant comme équivalent le mot « livre » : « un volume ça sera un livre ». Cela permet aux élèves de construire une représentation mentale de l'objet. De plus, l'enseignante ajoute à cette définition l'énoncé « y'a plusieurs volumes dans la même série », ce qui permet d'étendre le sens du mot restreint à un livre au départ. Le PEMF donne donc une définition en compréhension et en extension.

Autre type de définition employé par la PEMF, la définition explicative :

- **ELV1** Et aussi on l'a écrit comme ça mais pourtant quand on avait cherché dans le dictionnaire il y avait écrit aussi le fruit de la passion
- **PEMF** Oui le fruit de la passion
- **ELV2** Là c'est la passion quand t'aimes pas quand tu manges
- **PEMF** Oui mais ça peut être écrit comme ça aussi *on sait qu'un mot à un moment il peut avoir plusieurs sens. Il peut y avoir la passion de la lecture le verbe passion c'est passionner et puis y'a le fruit de la passion ça s'écrit pareil*

La PEMF étend la notion de passion à différents concepts en mentionnant plusieurs acceptions que le mot peut avoir dans des phrases exemples, des mots de la même famille tels que *passionner*.

Du côté du PES

L'enseignant stagiaire n'utilise quant à lui dans cette séance qu'un seul type de définition : la définition orientée.

Exemple de définition opératoire

- **PES** La nature de ils + Justine ?
- **ELV** Pronom personnel
- **PES** Pronom personnel un pronom ça fait quoi ?
- **ELV** (?)
- **PES** Quelqu'un d'autre ? Un pronom Enzo ça fait quoi ? + Manel un pronom ça fait quoi ? Isa retourne toi un pronom ça fait quoi ? Justine
- **ELV** Ca remplace
- **PES** *Un pronom ça remplace un nom* là ça remplace quel nom en l'occurrence ? Noa ?
Ils racontent, ils remplace quel nom ?

Le passage en italique constitue une définition orientée. En effet, le professeur définit le terme « pronom » de façon accessible pour l'auditoire (ses élèves) ce qui est une caractéristique de ce type de définition. Au lieu de donner une définition scientifique du terme telle que « mot qui a la propriété de remplir dans une phrase les mêmes fonctions que le nom ou le syntagme nominal et qui désigne directement quelqu'un ou quelque chose (déictique) ou représente un segment du discours (anaphorique). » (CNRTL), le professeur opte pour une définition adaptée au niveau des élèves : « ça remplace un nom ».

Aussi, il est important de préciser que lors de la réalisation de la fiche de préparation pour cette dictée négociée, une étape de « définition des mots non compris par les élèves » est conseillée. Cette étape a été réalisée dans la classe du PEMF, ce qui lui a permis de définir quelques mots tels que « volumes » :

Exemple

- **PEMF** Les beaux volumes de la bibliothèque, en fait un volume ça sera un livre ça représente un livre d'accord ?

Dans cet extrait, nous avons un exemple de définition phrastique ordinaire qui équivaut à dire « un volume c'est un livre ». Cette définition sans terminologie facilite la compréhension des

élèves. Il est fréquent que les définitions données en classe soient comme dans la vie courante des définitions de cet ordre.

L'enseignant stagiaire n'ayant pas organisé dans sa séance de temps particulier réservé à la compréhension des mots inconnus. Cela traduit le fait qu'il y est moins sensible. Par conséquent, nous retrouvons aussi moins de définitions dans son discours. Nous pouvons alors avancer que le PEMF par la fréquence des définitions qui caractérisent son discours et qui traduisent l'attention qu'elle porte à la compréhension de tous ses élèves favorise leur apprentissage et leur réussite.

1.2 La reformulation, quel type pour quel professeur ?

Pour ce qui est de la reformulation, d'un point de vue quantitatif, nous observons un total de 29 reformulations chez la PEMF contre 35 chez le PES. Or, le tableau montre que même si le PES a davantage recourt aux reformulations, celui-ci en a un usage beaucoup moins varié que la PEMF.

Reformulations	Total : 29	Total : 35
<u>Rephrasage</u>	X Occurrence : 11	X Occurrence : 10
Paraphrase (paraphrastiques)	X Occurrence : 3	X Occurrence : 2
Non paraphrastique	X Occurrence : 3	
Répétitions	X Occurrence : 12	X Occurrence : 23

L'hypothèse selon laquelle le PES fait appel à davantage de répétitions que de rephrasages est également confirmée. Comme nous l'avons spécifié dans la revue de littérature, il est parfois difficile de différencier les reprises des reformulations puisqu'une reprise est en fait un type de reformulation. C'est pourquoi nous distinguerons les reprises des rephrasage. Dans les transcriptions, on dénombre plusieurs reprises, où le locuteur se contente de répéter mécaniquement le discours qui lui est envoyé. Bien que ce discours soit répété à l'identique cela n'a rien d'un psittacisme. L'enseignant fait appel à ce procédé de répétitions pour valider bien souvent une réponse comme on peut le constater dans les échanges ternaires. C'est aussi une façon de mettre en évidence la réponse juste en opérant une insistance verbale pour l'auditoire.

Exemple

- **PES** Chut demande la parole Simon d'accord et le verbe s'accord avec le ?
- **ELV** Euh genre
- **PES** Non
- **ELV** Non ! Avec le sujet !
- **PES** Manel ?
- **ELV** Avec le sujet
- **PES** D'accord et comment est-ce qu'on trouve le sujet ici ?
- **ELV** Beh les caractères et les illustrations c'est elles semblent
- **PES** Oui comment est-ce qu'on
- **ELV** Parce qu'on peut le remplacer par un pronom
- **PES** Tout à fait et quelle question on peut poser ?
- **ELV** *Qui est-ce qui semble ?*
- **PES** *Qui est-ce qui semble* d'accord donc là en effet les caractères et les illustrations au pluriel donc semblent e, n, t. Et s'animer ? Dédicace Enzo, pourquoi e, r à la fin ? + si on le remplace par un verbe du 3^e groupe ?

Dans cet extrait, le professeur incite l'élève à poursuivre son raisonnement. Il le questionne d'abord sur comment trouver le sujet dans la phrase. Cependant, les réponses données par l'élève ne lui suffisent pas : « Beh les caractères et les illustrations c'est elles semblent », puis « parce qu'on peut remplacer par un pronom ». L'enseignant, tout en restant bienveillant, valide par « oui », « tout à fait » mais poursuit aussitôt par une question visant à faire progresser l'élève dans sa réflexion. Lorsque l'élève parvient à formuler la réponse attendue par le PE, celui-ci la valide en opérant une répétition de l'expression autonymique : « qui est-ce qui ? », ce qui produit alors une mise en évidence du raisonnement métalinguistique.

Le rephrasage se distingue de la répétition car il ne se calque pas sur l'énoncé de base. Le locuteur apporte une modification qui enrichit l'énoncé le plus souvent. Parmi ces rephrasages, nous avons relevé des reformulations paraphrastiques où le locuteur rectifie la parole tout en restant sur un énoncé équivalent comme dans l'énoncé suivant :

- ELV** Non c'est plusieurs livres de suite
- **PES** *Voi :là tout à fait le volume ce serait un livre d'accord et y'a plusieurs volumes dans la même série*

Ainsi que des reformulations non paraphrastiques où s'opère un changement de perspective comme dans l'énoncé suivant :

- **ELV** Et même ça veut aussi dire la taille, le volume d'un objet
- **PES** Voilà mais pas dans ce sens-là, les volumes de la bibliothèque ça serait les livres de la bibliothèque, les beaux livres de la bibliothèque.

Il nous a été parfois difficile de trancher entre ces deux opérations discursives.

Exemple

- **ELV** Ça veut dire quoi captivante ?
- **PEMF** Captivante
- **ELV** Non, je sais pas comment
- **ELV** Bah captivante c'est que bah euh on commence quelque chose et euh bah euh ça nous captive euh vu qu'on aime euh genre que quelque chose ça nous captive enfin le
- **ELV** On est attiré, on est attiré captivante c'est attiré dans une histoire qui est bien
- **ELV** Pour moi captivante ça veut dire que elle est bien et que + quand tu la lis l'histoire ben tu l'aimes bien
- **PEMF** Et tu es attiré, et tu ne peux, voilà tu ne, tu es, tu es concentrée, ça te captive et tu es vraiment très concentrée et tu es très attirée je crois que tous les mots tu peux plus arrêtée tu es captivée tu es comme éventée.
- **ELV** Volume
- **PEMF** Pardon ?
- **ELV** *Volume*
- **PEMF** *Volume, je dévore l'un après l'autre les beaux Volumes*
- **ELV** C'est par exemple dans les livres volume 1 volume 2 volume 3

Cet énoncé « **V**olume, je dévore l'un après l'autre les beaux **V**olumes » n'est en apparence qu'une simple répétition qui pourtant rappelle un rephrasage en ce qu'elle apporte une information en plus. Dans l'exemple mentionné ci-dessus, l'accentuation de la syllabe en attaque « **VOLUME** » modifie incontestablement l'énoncé et on voit là toute la volonté et l'intention qu'a l'enseignante de corriger l'énoncé source et de le montrer avec la suraccentuation du mot correct. Cela montre bien que la prosodie est au service du discours. C'est elle qui lui sert de béquille et sans elle le discours ne prendrait pas autant de reliefs.

Finalement, l'opération de reformulation se retrouve bel et bien dans chacun des discours des enseignants. Seuls les types de reformulations employées varient. Cela s'explique par les différences d'intention émises par les professeurs des écoles. Nous en concluons donc que plus le professeur a de l'expérience, plus il se servira de la reformulation comme d'un outil au service de l'apprentissage des élèves.

1.3 L'interpellation, un procédé plus employé par l'expert ou par le PES ?

Quant à l'interpellation, là encore les usages se distinguent. Comparons les résultats répertoriés dans la grille d'analyse rappelée ci-dessous : une soixantaine d'interpellations pour le PEMF contre 80 pour le PES. Comment interpréter ces résultats ?

Interpellations	Total : 55-60	Total : 75-80
Ciblées	X Occurrence : 30-35	X Occurrence : 45-50
Groupe classe	X Occurrence : 20-25	X Occurrence : 25-30

Lors de l'émission d'hypothèses dans la partie précédente deux suppositions opposées ont été isolées. La première supposait la prédominance de cette opération chez l'enseignant expert tandis que l'autre la présumait chez l'enseignant débutant. Le recueil de données pour l'opération d'interpellation témoigne alors de 2 faits : une légère tendance chez les deux professeurs des écoles à utiliser plus fréquemment l'interpellation individuelle que l'interpellation collective et une utilisation un peu plus importante de l'interpellation en général chez le professeur des écoles stagiaire. Penchons-nous tout d'abord sur le premier fait relevé. Dans le discours des deux enseignants, les interpellations ciblées (individuelles), sont privilégiées. Le PES utilise environ 2 fois plus d'interpellations ciblées que d'interpellations collectives. Quant au PEMF, il utilise 1,5 fois plus d'interpellations ciblées que collectives. La différence entre les deux discours est mince sur ce point-là. Voici tout d'abord des exemples d'interpellations relevés dans les transcriptions :

Exemple d'interpellations ciblées

- PES **chut Adem** ++ eh ben si on a quelque chose à dire à commenter sur ce qu'il y a écrit au tableau on lève le doigt merci. + La passion de la

- **ELV** Lecture
- **PES** Lecture ++ **Assied toi Yako**. Donc vas-y continues, continues, continues eu:h je dévore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque première phrase. + Je dévore l'un après l'autre + les beaux volumes de la bibliothèque. + Le secrétaire du coup s'il vous reste des fautes vous les identifiez en vert ou d'une autre couleur donc comme ça après on pourra les compter d'accord ? Pour faire les statistiques pour savoir le nombre de fautes total en individuel, en collectif. ++ **Allez Mayline**, allez vas-y toute la phrase vas-y. Chut. Les beaux volumes de la bibliothèque, les beaux volumes de la bibliothèque. +++ Vas-y +++ Merci. Alors est-ce que l'un d'entre vous aurait quelque chose à dire ? **Mathis** ?
- **ELV** Passion c'est faux y'a deux s
- **PES** Alors pas de jugement je pense que passion, il me semble d'accord ? + Ici deux s ?
- **ELV** Oui
- **PES** C'est ce qu'elle a écrit, c'est petit mais y'en a deux ici d'accord ? Donc en effet passion deux s pourquoi ? **Manel** ?
- **ELV** Parce que y'a deux voyelles entre euh les deux s

Dans cet extrait du verbatim, l'enseignant interpelle les élèves par leurs prénoms. Les deux premières interpellations relevées sont au service du climat de classe, elles permettent au professeur de recentrer les élèves sur l'activité. Les trois autres interpellations invitent les élèves à participer (participation orale ou écrite pour la correction de la dictée). Dans ces deux cas, la prononciation du prénom permet à l'enseignant de cibler les élèves pour qu'ils réagissent directement à sa demande.

Exemples d'interpellation de groupe classe

Exemple 1)

- **PEMF** [...] Et alors qu'est-ce qui s'est passé ?
Brouhaha
- **PEMF** **Eh vous vous écoutez** +++ **Oh on va passer autant de temps si vous écoutez pas**.
Toi tu l'as écrit comme ça Maël ?

Ce court extrait contient deux interpellations introduites par les interjections « Eh » et « Oh » suite à un brouhaha dans la classe. Celles-ci interpellent les élèves. Elles sont destinées à

l'ensemble du groupe classe puisque suite à ces interjections vient le pronom personnel « vous ». L'enseignante capte alors l'attention de tous pour pouvoir ensuite s'adresser à un élève en particulier, *Maël*.

Exemple 2)

- **PEMF** Les illustrations du livre semblent + mordre + semblent + mordre c'est bon ?
moi je dis semblent **SE** battre semblent **SE** mordre
- **ELV** Moi j'ai pas mis deux n
- **PEMF** Ouais et tu es sûre qu'il y a pas deux n ?
- **ELV** Bah je sais pas
- **PEMF** C'est l'occasion de vérifier donc un groupe vérifie s'animer *les autres pas de difficulté* ?
- **ELV** Euh si peut-être à semblent

Dans cet autre exemple, l'enseignante interpelle les élèves à l'aide d'une question. Cette question indique aux élèves qu'elle attend une réponse de leur part. De plus, le sujet de la question « les autres » précise à qui est destiné l'énoncé. L'interpellation est alors construite sur deux faits de langage, ce qui la renforce.

Que les interpellations soient individuelles ou collectives, nous observons qu'elles servent d'une part à faire participer les élèves à l'activité et d'autre part à recentrer les élèves qui se dispersent. Dans les deux cas, le but pour les professeurs est de mettre les élèves en activité d'écoute et de réflexion. Selon ces données, il apparaît que les deux enseignants accordent plus d'importance aux interpellations individuelles. Celles-ci étant ciblées, les élèves se sentent directement concernés par le discours de l'enseignant. Ils sont alors généralement réactifs à l'interpellation, qui se caractérise souvent par la mention du prénom, et se remettent en activité ou prennent part à une co-construction du discours de l'enseignant en émettant une réponse. L'interpellation du groupe classe est plus globale, ce qui permet toujours à certains élèves de ne pas se sentir concernés. Elle aide à recentrer l'attention de toute la classe et de préparer le questionnement individuel qui doit aussi profiter à tous les élèves.

Le deuxième fait à analyser pour cette opération d'interpellation est le suivant : le professeur des écoles stagiaire utilise plus d'interpellations dans son discours que le professeur maître formateur. Bien que le nombre de prises de parole dans l'enregistrement du PES soit inférieur

au nombre de prises de parole dans l'enregistrement du PEMF, plus d'interpellations sont relevées chez celui-ci. En effet, entre 75 et 80 interpellations sont relevées pour le professeur stagiaire contre 55 à 60 pour le professeur maître formateur soit un écart d'au moins 20 interpellations. Cet écart indique un besoin de contrôle plus poussé chez l'enseignant débutant. Cela vient alors confirmer l'hypothèse initiale qui supposait que le PES utiliserait plus d'interpellations en lien avec la gestion du groupe classe. Le PES interpelle ses élèves pour les remettre au travail, ou pour asseoir son autorité. Néanmoins, cette analyse permet également d'infirmer l'hypothèse selon laquelle le PEMF utiliserait davantage l'opération d'interpellation pour parfaire l'apprentissage des élèves sans moment de décrochage.

Il en ressort alors, que la gestion de classe, ou le statut de l'enseignant dans la classe passe également par son discours. Signalons au passage que l'école du PES est classée en réseau d'éducation prioritaire, et que les élèves de cette classe sont peut-être aussi plus difficiles à gérer.

1.4 Les tours de parole

Nous avons vu dans la partie 1 de ce mémoire que les tours de parole ternaire étaient souvent caractéristiques du discours didactique de l'enseignant. À l'appui de cet apport scientifique, nous avons supposé que lors du recueil, nous observerions chez l'enseignant expérimenté plus d'occasions permettant à ses élèves de s'exprimer longuement.

Les données recueillies témoignent tout d'abord d'une plus forte fréquence de tours de parole ternaire que d'autres types de tours de parole, chez le PEMF comme chez le PES. En effet, si nous calculons les prises de paroles qui respectent le modèle ternaire nous arrivons à un total d'environ 191 prises de paroles sur 239 pour le discours du PEMF. Pour le PES, un total d'environ 169 prises de paroles qui respectent le modèle ternaire sur les 206 prises de parole totale lors de la séance filmée. Pour les 2 enseignants, environ 80% de leur discours se construit sur des tours de parole ternaire en question/réponse/évaluation. Cela signifie donc que ce schéma de tour de parole est intégré aussi bien par un professeur expérimenté qu'un professeur débutant.

Tours de parole	Total : 239 tours	Total : 206 tours
Ternaire	<p>X</p> <p>Occurrence : 3 échanges ternaires de moins de 10 prises de parole, 4 échanges ternaires entre 15 et 30 prises de parole et 1 échange ternaire de 88 prises de parole (PE + élèves)</p> <p>Total d'environ 191</p> <p>Fréquence d'apparition : environ 80%</p>	<p>X</p> <p>Occurrence : 6 échanges ternaires de moins de 10 prises de parole, 4 échanges ternaires entre 15 et 30 prises de parole et 1 échange ternaire de 51 prises de parole (PE + élèves)</p> <p>Total d'environ 169</p> <p>Fréquence d'apparition de : environ 82%</p>
Binaire	<p>X</p> <p>Occurrence : 5 échanges binaires de moins de 5 prises de parole et 1 échange binaire de 16 prises de parole (PE + élèves)</p> <p>Total d'environ 28</p>	<p>X</p> <p>Occurrence : 9 échanges binaires de moins de 5 prises de parole, 1 échange binaire de 10 prises de parole et 1 échange binaire de 14 prises de paroles (PE + élèves)</p> <p>Total d'environ 19</p>
	<p>Fréquence d'apparition : environ 12%</p>	<p>Fréquence d'apparition : environ 9%</p>
Sans attente de réponse par le PE	<p>X</p> <p>Occurrence : 20 prises de parole (PE)</p> <p>Fréquence d'apparition : environ 8%</p>	<p>X</p> <p>Occurrence : 18 prises de parole (PE)</p> <p>Fréquence d'apparition : environ 9%</p>

Cependant, ce que ne montrent pas les chiffres, c'est que les réponses des élèves ne se structurent pas de la même manière d'une classe à l'autre. En effet, nous relevons que les réponses des élèves du PEMF sont plus longues et plus souvent justifiées tandis que les réponses des élèves du PES se limitent souvent à un mot seulement.

Exemple de réponses d'élèves du PEMF

- **ELV** Volume
- **PEMF** Pardon ?
- **ELV** Volume
- **PEMF** *VO*lume, je dévore l'un après l'autre les beaux *VO*lumes
- **ELV** *C'est par exemple dans les livres volume 1 volume 2 volume 3*
- **ELV** *C'est les chapitres alors ?*
- **PEMF** Non
- **ELV** *Non c'est plusieurs livres de suite*
- **PEMF** *Voi :là tout à fait le volume ce serait un livre d'accord et y'a plusieurs volumes dans la même série*
- **ELV** *Ha donc c'est comme quand il y a tous les tomes*
- **PEMF** Les beaux volumes de la bibliothèque, en fait un volume ça sera un livre ça représente un livre d'accord ?
- **ELV** *Et même ça veut aussi dire la taille, le volume d'un objet*
- **PEMF** *Voilà mais pas dans ce sens-là, les volumes de la bibliothèque ça serait les livres de la bibliothèque, les beaux livres de la bibliothèque.*

Nous observons ici que chaque réponse élaborée par un élève est structurée en une phrase. Ces réponses sont construites avec un sujet, un verbe et un complément. Les élèves s'expriment alors de façon grammaticalement correcte et consolident leurs compétences en langage oral.

Exemple de réponses d'élèves du PES

- **PES** *Oui oui volume d'accord ok ? Donc volume genre et nombre Yacoub ? ++ Genre et nombre de volume ? + Est-ce que c'est masculin féminin singulier pluriel ? Volume*
- **ELV** *Masculin*
- **PES** *Masculin oui et ? + Ça c'est le genre et le nombre ? N'ai pas peur vas-y*
- **ELV** *Masculin*
- **PES** *Masculin et donc ça on a le genre et le nombre c'est entre singulier ou pluriel c'est quoi singulier ou pluriel ?*
- **ELV** *Pluriel*

- **PES** D'accord donc si ils ici c'est un pronom qui remplace volumes et que volumes est au + pluriel alors il est au + Fiona ?
- **ELV** *Pluriel*
- **PES** Pluriel aussi bien sûr + Ils racontent

Les réponses des élèves dans cet extrait du verbatim de l'enseignant débutant se limitent à un mot. Cela peut s'expliquer par les questions assez fermées que pose le maître. Il propose en fin de question les réponses possibles « singulier ou pluriel ». Les élèves reprennent alors essentiellement le mot qu'ils considèrent comme la bonne réponse. Pour permettre aux élèves d'élaborer des phrases, des questions ouvertes seraient peut-être à privilégier. Le discours de l'enseignant influe alors directement sur la prise de parole des élèves. Notons au passage que le PES a tout de même parfois conscience de la brièveté des réponses de ses élèves et les reprend pour qu'ils élaborent une phrase plus canonique et grammaticalement correcte :

Exemple

- **PES** Tu penses qu'à la fin de racontent y a e, n, t bien évidemment ! + On l'accorde ici + Ils racontent e, n, t. D'accord ? Ensuite ? Quelqu'un d'autre a quelque chose à dire ? Hormis Justine ? + Justine ?
- **ELV** *Captivante y'a un s*
- **PES** *Je pense*
- **ELV** *Je pense que à captivante y'a un s*
- **PES** Pourquoi ?
- **ELV** Les aventures y'a plusieurs aventures donc elles sont captivantes

Dans cet exemple, le PES incite son élève à élaborer une phrase réponse plus proche de l'écrit. La forme détachée de l'énoncé « Captivante y'a un s » relève de l'oral. Il lui propose donc un introducteur « Je pense » qui l'oblige à reformuler sa phrase dans un format plus conforme à la norme du discours scolaire.

Nous pouvons alors confirmer l'hypothèse de départ qui veut que le PEMF amène ses élèves via son discours à réfléchir sur la construction de phrases. Mais avec cet exemple, on voit que le PES a bien conscience que l'oral de l'école n'est pas un oral ordinaire.

Il est aussi important de souligner que les tours de parole binaire ainsi que les prises de parole frontales sans attente de réponses sont réduites dans les 2 discours des professeurs, ce qui évite

de laisser les élèves sans validation de leurs réponses ou en inactivité interactionnelle. En voici tout de même un exemple :

Exemple

- **ELV** personnages y'a deux s
- **PES** D'accord donc deux s ou un s ? selon vous
- **ELV** non
- **PES** Deux s ? après si vous n'êtes pas d'accord c'est à la majorité
- **ELV** mais non mais ça c'est illogique
- **PES** Il me semble que Manel a quand même la bonne règle hein
- **ELV** voilà logique
- **PES** Il me semble que Manel a la bonne règle, deux s pour faire le son /s/ c'est entre deux voyelles + **PERSONNAGE** le r n'étant pas une voyelle d'accord ? y'a pas besoin de deux s pour faire le son /s/

Dans cet exemple, nous voyons que c'est le PES qui donne la bonne règle grammaticale sans solliciter davantage l'élève. Le discours de l'enseignant est ici frontal sans horizon d'attente direct. Ce type de tour de parole reste peu utilisé chez les 2 enseignants.

Qu'il soit expérimenté ou novice, le professeur inscrit sa classe dans un cadre interactionnel singulier et très spécifique.

1.5 L'accentuation initiale, un fait prosodique propre à l'enseignant expert ?

Abordons à présent la question de l'accent didactique et rappelons d'un point de vue quantitatif, les résultats que nous avons obtenus : 60 à 65 accents initiaux sont repérés dans le discours de la PEMF contre 3 seulement dans le discours de PES au cours d'une même séquence de classe.

Accents initiaux	Total : 60 - 65	Total : 3
	X	X

Nous avons vu que la prosodie occupe une place importante dans le discours en lui donnant du poids. Dans l'exemple cité plus haut, l'accent initial repéré dans « **VOLUME** » jouait un rôle sur lequel nous reviendrons en détail dans les sections suivantes.

Afin d'analyser de façon plus experte cette accentuation initiale, nous avons eu recours à un logiciel d'analyse et de reconstruction des signaux acoustiques de la parole : PRAAT. Développé par Paul Boersma & David Weenink en 1996, ce logiciel en libre accès est un outil d'analyse multifonctionnel proposant des modélisations de différents types : graphique, spectres, spectrogrammes... De par ses nombreuses fonctionnalités, PRAAT est aussi un excellent outil de mesures puisqu'il permet de déterminer fréquence, fondamental, formants, intensités, et bien d'autres choses encore. L'analyse peut se baser aussi bien sur des sons réalisés en instantané qu'importés à partir d'un fichier en mémoire. C'est précisément cette fonction-là que nous avons utilisée. Lors de notre recueil de données, nous avons aisément repéré l'accentuation initiale à l'oreille, sans utilisation de matériels scientifiques. Pour autant, ces accents initiaux qui figurent en gras et en italique dans les transcriptions ne sont pas scientifiquement démontrés. PRAAT a été pour nous le moyen d'exploiter ces données. C'est à partir de la fenêtre² *Objects* que nous avons pu importer les fichiers audios nécessaires à notre analyse.

Parmi les diverses modélisations proposées par le logiciel, nous ne retenons finalement que le spectrogramme qui offre une représentation tridimensionnelle du son avec en abscisse le temps (secondes), en ordonné la fréquence (Hz), et enfin l'amplitude ou intensité symbolisée par l'aspect plus ou moins foncé des bandes. La fenêtre *sound editor* représente le son de deux manières différentes (cf. figure 1 et 2) : en haut, l'enveloppe du son en bas un spectrogramme. On distingue deux catégories de spectrogrammes : le spectrogramme à bandes larges principalement utilisé par les phonéticiens du fait de sa précision, les formants * sont facilement identifiables. Le spectrogramme à bandes étroites qui permet de visualiser les harmoniques*.

² La seconde fenêtre *PRAAT pictures* servant à exporter des graphiques ne nous a pas été utile

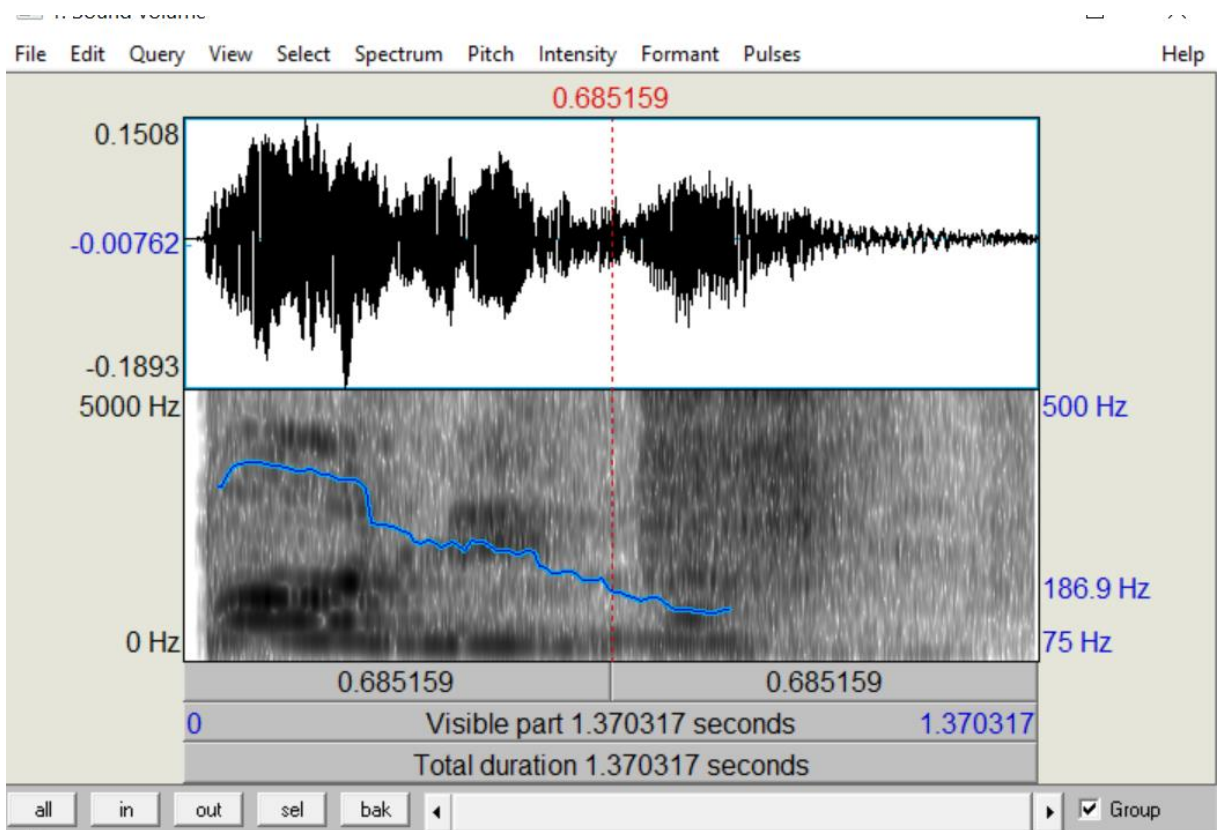


Figure 1 : Spectrogramme du mot volume prononcé par Mme. E. G. logiciel PRAAT

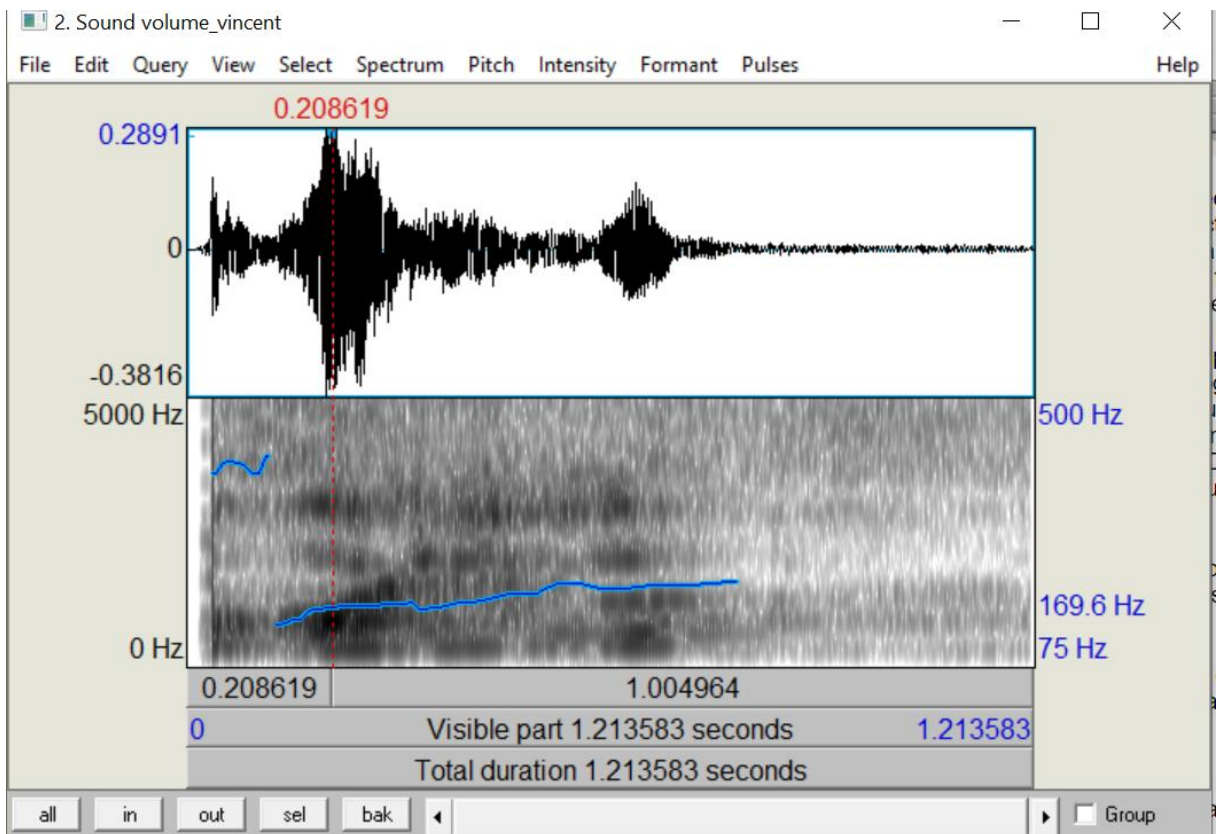


Figure 2 : Spectrogramme du mot volume prononcé par V. B. logiciel PRAAT

Nous n'avons pas les compétences requises pour nous lancer dans une analyse poussée de ces spectrogrammes. Néanmoins, nous avons pu constater que pour l'amplitude du son, celle-ci est plus dense chez la professeure expérimentée qui émet un accent initial contrairement à la deuxième enveloppe sonore où l'intensité est beaucoup moins marquée en initiale.

Finalement, l'usage de l'accentuation initiale chez l'enseignante experte apparaît comme un élément discursif spontané. L'enseignante y recourt naturellement : nous comptons une soixantaine d'occurrences chez le PEMF contre seulement 3 pour le PES. L'accentuation en initiale contribue indéniablement à un enrichissement du discours didactique qui est au service des gestes professionnels, ici le pilotage. Par ce procédé, l'enseignante de notre étude capte et recentre l'attention des élèves, sans explications superflues. Elle met l'accent sur le mot essentiel de l'échange qui se donne ainsi à voir aux élèves. Elle l'encadre prosodiquement dans la chaîne du discours pour le rendre le plus visible possible.

Prenons l'exemple suivant :

- **ELV** Volume
- **PEMF** Pardon ?
- **ELV** Volume
- **PEMF** **VO**lume, je dévore l'un après l'autre les beaux **VO**lumes
- **ELV** C'est par exemple dans les livres volume 1 volume 2 volume 3
- **ELV** C'est les chapitres alors ?
- **PEMF** Non
- **ELV** Non c'est plusieurs livres de suite
- **PEMF** Voi :là tout à fait le volume ce serait un livre d'accord et y'a plusieurs volumes dans la même série

L'accent initial est utilisé pour mettre en évidence le mot « volume » qui pose des difficultés de compréhension aux élèves. Il sert alors à signifier aux élèves qu'il est ici question du mot et pas seulement de la chose qu'il désigne. Le mot est de cette façon objectivé. L'enseignante délimite non seulement le mot des autres unités lexicales pour le mettre en lumière (fonction démarcative) mais se sert également de sa monstration pour valider la réponse de l'élève.

Ainsi, nous pourrions conclure en ajoutant que l'expression « mettre l'accent sur » prend tout son sens dans cette étude de cas.

1.6 L'utilisation des déictiques de personne

Rappel des résultats :

Déictiques de personne dans le discours du PE	Total : 266	Total : 133
Je / J' / me / moi	X Occurrence : 95	X Occurrence : 25
Je générique	X Occurrence : 9	
Tu / te / toi	X Occurrence : 40	X Occurrence : 35
Tu générique	X Occurrence : 10	
On	X Occurrence : 35	X Occurrence : 33
On générique	X Occurrence : 4	X Occurrence : 10
Nous	X Occurrence : 1	X Occurrence : 1
Vous	X Occurrence : 72	X Occurrence : 29

Les déictiques reflètent d'une réelle prise en charge de l'énoncé. Leur présence témoigne alors d'une volonté de l'enseignant de s'impliquer dans son propre discours et d'impliquer également ses élèves. Grâce aux données recueillies dans la grille d'analyse, nous pouvons comparer les deux discours des enseignants sur leur emploi de déictiques. 3 points sont analysés : une utilisation de la première personne du singulier plus fréquente chez le professeur maître formateur, une utilisation de la deuxième personne du pluriel également plus importante chez le professeur maître formateur et l'utilisation des génériques dans les discours.

A de nombreuses reprises (au total 95 fois), l'enseignante experte recourt à des pronoms personnels de la première personne du singulier (*je, j', moi ou me*). Cette donnée est devenue significative lorsque nous avons relevé dans le discours l'enseignant stagiaire 25 utilisations de déictiques de première personne du singulier seulement. Par ces emplois, les professeurs donnent une plus grande valeur à leur discours aux yeux des élèves. La personne qui leur donne les consignes, qui valide leurs réponses n'est alors pas indéfinie. Le « je » et le « moi » témoignent du statut bien précis du professeur des écoles, de son assise et de son autorité.

Exemple

- **PEMF** Ah alors tout le monde est d'accord la passion ? Le groupe ? Jules qu'est-ce que t'as à dire ?

- **ELV** Oui
- **PEMF** Oui quoi ?
- **ELV** Oui on change
- **PEMF** Pourquoi on change ?
- **ELV1** Parce que c'est singulier
- **PEMF** Parce que c'est le singulier *d'accord je suis bien d'accord* avec vous c'est le singulier
- [...]
- **PEMF** [...] *Moi j'aurais* mis un accent parce que *je* trouve que c'est plus joli

Dans les exemples donnés, la valeur du discours ne serait pas la même si les pronoms personnels à la première personne du singulier étaient supprimés : « *je suis bien d'accord* » ne prend pas la même valeur qu'un « *c'est d'accord* ». L'énoncé serait moins gratifiant pour l'élève.

On note alors une position asymétrique pour l'enseignant et pour l'élève qui indique que le statut de chacun est clair et assumé. L'élève est reconnu dans son individualité et dans son rôle scolaire. Le procédé de personnalisation de l'interaction, fréquent chez l'expert, s'oppose à l'anonymat de l'interaction employé par le stagiaire au statut plus flou.

De plus, nous remarquons dans le discours du PES, que la validation de réponse est souvent non personnalisée comme le montre l'exemple ci-après :

Exemple

- **PES** *CON*jugué + on va essayer maintenant de trouver le sujet
- **ELV** Alors le sujet c'est
- **PES** Vas y
- **ELV** Alors le sujet c'est les caractères et les illustrations
- **PES** Allez pose la question
- **ELV et PES** Qui est ce que qui semble s'animer ?
- **ELV** Euh bah les caractères et les illustrations du livre
- **PES** *Ah d'accord* et j peux remplacer par quel pronom personnel ?
- **ELV** Ils
- **PES** Donc ils semblent

Le PES, par sa réponse « *Ah d'accord* » ne donne pas d'importance particulière à la validation qu'il est en train de faire. En effet, les marqueurs de 1^{re} personne du singulier sont moins

fréquents dans son discours que dans celui du PEMF. Il n'a pas encore acquis cette stratégie que la PEMF, elle, maîtrise.

Les marqueurs de la première personne du singulier ne sont pas les seuls à être aussi prédominants à l'intérieur du discours du professeur des écoles maître formateur. 72 occurrences pour la deuxième personne du pluriel « vous » sont relevées dans le discours expert contre 29 pour le PES. L'utilisation du « vous » permet une implication directe de la part des élèves, ils savent précisément que c'est à eux que l'enseignant s'adresse. Ce pronom est alors au centre de la passation de consigne et du questionnement du maître envers sa classe.

Exemple

- **PEMF** Voilà mais pas dans ce sens-là, les volumes de la bibliothèque ça serait les livres de la bibliothèque, les beaux livres de la bibliothèque. D'autres mots ou ça va ? + On va **MAIN**tenant, *vous allez maintenant, écrire ce petit bout de texte + sur une feuille. Attention + Vous allez sauter des lignes d'accord ? Je vais donc vous distribuer **UNE** feuille de papier que j'ai mis où moi ?*
- **ELV** Là
- **PEMF** Là ? Allez vas-y ++ Notez bien votre nom votre prénom, l'exercice après sera le suivant : on va tout relire, on va tout expliquer. N'oubliez pas de bien écrire parce qu'après *vous allez vous retrouver et essayer de négocier la dictée !*
- **ELV** Ah c'est la dictée négociée ! Je l'ai lu sur la feuille
- **PEMF** Alors vous savez qu'on respecte **BEA**aucoup celui qui lit
- **ELV** brouhaha
- **PEMF** *Bon, vous sautez des lignes vous mettez des petits points donc* eu :h + Le titre : la **PASS**ion de la **LEC**ture, la **PASS**ion de la lecture +++ Sautez une ligne ++ et je lis. Je lis d'abord la phrase en entier pour vous rappeler et après je la dicte.

Alors que le PEMF utilise le pronom personnel « vous » sur la quasi-totalité de ses consignes et de ses questions, le PES emploie le « on » beaucoup plus indéfini., et par conséquent, beaucoup moins engageant pour les élèves.

Exemple

- **PES** [...] **on** laisse de la place d'accord ? Surtout **on** n'essaie pas de retrouver ce que c'était en essayant de se souvenir parce que si **on** fait ça **on** perd du temps

- **PES** **on** se calme
- **PES** [...] **on** peut donner un avis différent mais il faut expliquer pourquoi

Le pronom personnel indéfini « on » est comme son nom le porte non défini, et mal identifié par conséquent par les élèves, il est moins ciblant que le « vous ». De ce fait, en laissant la place au « on » dans son discours, le PES, sans s'en rendre compte, implique moins ses élèves dans l'activité. Le professeur confirmé met en place une stratégie d'enrôlement constante grâce à l'usage du « je » et du « vous » qui sert au jeu des interactions du discours. Notons que le professeur confirmé utilise également le pronom indéfini « on » dans son discours mais de façon beaucoup moins fréquente que le « vous ».

D'autres déictiques de personne sont utilisés par les enseignants tels que les pronoms personnels de la 2^e personne du singulier. Ceux-ci sont utilisés à parts égales dans le discours de chacun. Les deux professeurs laissent alors une part de leur discours au dialogue avec un émetteur et un récepteur. Ils laissent tous deux la possibilité aux élèves de se présenter comme une individualité du groupe classe.

Exemple

- **PEMF** Eh vous vous écoutez +++ Oh on va passer autant de temps si vous écoutez pas.
Toi tu l'as écrit comme ça Maël ?
- **ELV** Oui on a changé (?)
- **PEMF** Et pourquoi vous avez changé ?
- **ELV** Parce que après on a vérifié dans le dictionnaire et après on s'est rappelé que
- **PEMF** *Et donc tu l'as cherché dans le dictionnaire ? Tu l'as cherché dans le dictionnaire ?*

En somme, l'utilisation massive et stratégique de déictiques par le PEMF lui permet d'impliquer facilement ses élèves dans la séance. Il est cependant important de signaler que les deux enseignants utilisent la même stratégie discursive quant à l'implication et à la reconnaissance individuelle de l'élève dans le groupe classe par l'emploi de la 2^e personne du singulier. Notre hypothèse de départ selon laquelle l'enseignant stagiaire aurait un discours avant tout un discours en « je », « tu », « vous » est alors infirmée.

2) Discussions

Il est difficile d'évaluer l'impact de ces procédés discursifs sur les élèves, notre recherche se basant sur le point de vue de l'enseignant. Néanmoins, l'analyse des résultats appelle plusieurs constats : qu'il s'agisse de l'interpellation, de la reformulation, de l'accentuation initiale, la présence de déictiques et des autres procédés faisant l'objet de notre expérimentation, tous ont la même finalité : capter et recentrer l'attention des élèves sur le mot à l'étude, et sur le discours en jeu. Ces pratiques discursives étayent le travail d'enseignement et d'apprentissage.

La personnalité et le degré d'expérience des enseignants se reflètent dans leurs pratiques discursives. Au fil du temps, l'enseignant expert développe des stratégies discursives qui le rendent plus efficace. Cette comparaison a été pour nous riche d'enseignement puisqu'elle nous a permis d'avoir un regard avisé sur les outils langagiers du discours didactique. De cette analyse sont ressorties des différences entre les deux locuteurs que l'on a pu comparer afin de vérifier si l'emploi de ces procédés discursifs était directement lié au niveau d'expertise de l'enseignant. Cette hypothèse s'est confirmée dans notre étude : l'enseignante maitre formatrice a fait appel à un discours plus riche, plus rigoureux et plus précis, laissant moins de place à l'hésitation, bref un discours plus professionnel, que celui de l'enseignant débutant.

En effet, chacun des critères discursifs a été employé un plus grand nombre de fois. Bien qu'il y ait des différences, nous avons cependant observé une récurrence de certains faits langagiers dans ce genre de discours et c'est d'ailleurs sur ces points que nous avons pu bâtir notre analyse. Nous retiendrons de cette étude qu'un enseignant expert utilise davantage de formes de définitions, mais surtout qu'il prendra plus de temps à expliquer le sens des mots. Il en est de même pour les reformulations pour lesquelles nous avons observé des usages plus fréquents et plus variés avec le recours à des reformulations paraphrastiques et non paraphrastiques pouvant alors faciliter la compréhension des élèves. Quant aux interpellations, souvent individuelles, elles aident les enseignants à impliquer les élèves dans leur discours. Le professeur stagiaire en utilise légèrement davantage sans doute pour asseoir son autorité.

D'un point de vue prosodique, l'analyse comparative des deux enveloppes sonores a prouvé scientifiquement la présence d'un accent initial dans le discours de l'enseignant. Peut-être aurions-nous pu pousser davantage notre recherche sur cet aspect-là ? Nous déplorons un manque de temps et de connaissances à ce sujet qui nous aurait permis de creuser davantage cet aspect peu connu du discours didactique. Enfin, la présence des déictiques qui sous-tendent le discours révèle la vigilance permanente de l'enseignant qui cherche toujours à enrôler ses élèves

dans la tâche proposée. Tout cela n'est évidemment pas réfléchi sur le moment mais relève d'une expérience accrue au fil du temps qui malheureusement n'est pas travaillée en formation initiale. Ce travail de recherche montre toute l'importance du discours didactique, il serait intéressant que l'enseignant dès le début de sa carrière ait conscience de tous ces outils langagiers qui peuvent aussi l'aider dans sa pratique professionnelle. L'analyse des verbatims n'a fait que confirmer l'utilité de ces procédés discursifs qui servent de base à d'autres points de formations comme la gestion de classe, largement étudiée en deuxième année de master mais non sous cet angle discursif.

Notre recherche s'est basée sur la comparaison de deux discours enseignants tenus lors d'une séance de dictée négociée. Il aurait pu être plus judicieux d'analyser d'autres séances filmées de nos deux sujets d'étude afin d'obtenir une plus grande fiabilité des résultats. Plusieurs interrogations sont soulevées : le professeur des écoles de notre étude, certes stagiaire, n'est pas tout à fait novice puisqu'il dispose déjà de plusieurs expériences professionnelles. Aurait-il déjà acquis un discours plus didactisé qu'un professeur des écoles stagiaire récemment diplômé ? Également, la différence de sexe entre les deux sujets étudiés influencerait-elle sur les différences observées ? Est-ce que ce discours de l'enseignant a aussi une influence sur la production écrite des élèves ? En effet, nous avons envisagé de comparer les productions écrites des dictées d'élèves mais compte tenu de la crise sanitaire que nous traversons, nous n'avons pas pu avoir accès aux documents. De plus, la réponse à toutes ces questions supposerait une analyse plus fine et plus poussée qui sortirait sans doute du cadre de ce mémoire. Toutefois, il nous paraît important d'évoquer ces autres pistes ...

Conclusion

L'analyse du discours didactique ne se veut pas si différente des autres types de discours. En effet, les discours médiatique et politique ont constitué de précieux points de comparaison qui nous ont servi d'appui dans notre observation du discours didactique.

Les éléments discursifs étudiés dans ce travail de recherche sont finalement applicables à plusieurs types de discours et plus particulièrement à celui du professeur des écoles. C'est en passant par les connaissances existantes et spécifiques à d'autres discours que nous sommes parvenues à identifier et analyser celles qui caractérisent notre objet d'étude : le discours didactique.

Parmi les différentes opérations langagières repérées dans le discours des enseignants, nous retiendrons que celles-ci sont assurément liées les unes aux autres. En effet, certaines viennent en appui à d'autres comme l'a montré notre analyse des données. On pourrait définir le discours didactique comme une imbrication d'éléments discursifs contribuant à favoriser l'attention et la compréhension des élèves. Maîtrisés à un plus fort degré chez un enseignant expérimenté, ces gestes langagiers sont des gestes professionnels qui s'acquièrent naturellement tout au long d'une carrière. L'enseignant au fil de son expérience adapte son discours à l'auditoire. Outre le fait de favoriser les apprentissages, le discours favorise une communication sereine : non seulement l'enseignant pérennise son statut de maître, mais il assure également un rôle de « passeur » de savoirs en veillant constamment à prendre en compte tous ses élèves et à être compris par tous. L'enseignant module sans cesse ses énoncés en développant les stratégies discursives qui lui permettront d'être le plus possible, efficace. D'autres stratégies participent de cette efficacité comme la gestuelle par exemple. La gestuelle, phare de la communication non verbale est aussi un de ces autres outils qui peut rentabiliser l'efficacité d'un discours. J-F. Moulin précise ainsi dans l'un de ses articles qu'il faut :

mettre en évidence l'importance du langage corporel et de ces signes non verbaux émis par l'enseignant dans la classe, langage non linguistique qui nous semble être une condition essentielle à l'efficacité du discours didactique (Moulin, J-F. 2004, p. 142-159)

Enfin, comme le dit Labov (1994) les changements linguistiques ne sont pas linéaires. C'est bien parce que la société n'est pas immuable qu'il est fort probable que les conclusions faites à ce jour subiront des évolutions au gré des recherches qui induiront certainement de nouveaux constats et mettront au jour de nouvelles pédagogies et de nouveaux discours. Ce n'est pas la

société qui s'adapte à la langue, mais bien l'inverse : la langue doit être perçue comme un objet évolutif.

Au terme de ce travail, nous souhaitons ouvrir une autre piste de recherche discursive. Nous nous demandons en effet si le discours didactique de l'enseignant varie d'un cycle à l'autre : l'enseignant expérimenté s'adresse-t-il de la même façon, et avec les mêmes stratégies discursives quand il enseigne en maternelle ou en élémentaire ; y a-t-il des invariants et des spécificités ? Mais tout cela est une autre histoire et un autre mémoire...

Glossaire

Déictique : unités linguistiques inséparables du lieu, du temps et du sujet de l'énonciation (je, ici, maintenant). Appelés également embrayeurs, ces indices personnels et spatio-temporels ont une valeur référentielle qui varie d'une situation d'énonciation à une autre. Il s'agit des indices personnels, des indices spatio-temporels et des indices de la monstration.

Langue : système de signes qui sont partagés par une communauté linguistique.

Formants : Fréquence de résonance maximum de l'enveloppe spectrale du signal de la parole à un instant donné (d'apr. F. CARTON, Introd. à la phonét. du fr., Paris, Bordas, 1974, p. 236)

CNRTL

Harmoniques : Dont la fréquence est un multiple entier du son fondamental.

Parole : support oral qui permet de communiquer.

Phonème : L'ambiguïté qui réside entre les deux termes (sons et phonèmes) est due au fait que les phonèmes ont une valeur linguistique que les sons n'ont pas. Ils ne sont pas véritablement des sons, mais des représentations abstraites qui permettent de reconnaître les unités pertinentes d'une langue en dépit de la variabilité du signal de parole. Ex : /a/ est une représentation abstraite d'unités sonores. En outre, nous ne faisons qu'interpréter les sons que nous produisons.

Poétique : relatif à un genre littéraire soumis à certaines règles prosodiques en particulier

Saussurienne : relatif à l'œuvre de pensée de Ferdinand de Saussure (linguiste)

Bibliographie

- Adam, J.M. (2005). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle du discours*. Paris : Colin
- Bakhtine, M. (1984). *Les genres du discours : Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard
- Beacco J.C. Moirand, S. (1995). *Autour des discours de transmission des connaissances : Langages n°117* [en ligne]. ? : Larousse [consulté le 16 décembre 2019]. Disponible sur le Web : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1704
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bouchard, R. (1998). *L'interaction en classe comme polylogue praxéologique*. [en ligne] Grenoble : ELLUG [consulté le 17 décembre 2019]. Disponible sur le Web : http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf
- Charaudeau P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Détrie, C. (2010) *Quand l'interpellation interpelle les linguistes : l'activité interpellative, un objet de recherche difficile à cerner ? Corela* [en ligne]. HS-8 | 2010, [consulté le 18 décembre 2019]. Disponible sur le Web : <http://journals.openedition.org/corela/1671>
- Di Cristo, A. (1981). *Aspects phonétiques et phonologiques des éléments prosodiques. Modèles linguistiques*. Lille : PUL.
- Gaulmyn, M. de (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire*. Berne : Peter Lang.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier, Hatier.
- Jacobi, D. (1985) *Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique, Semen* [en ligne]. Grenoble : Presses universitaires de Franche-Comté [consulté le 18 décembre 2019]. Disponible sur le Web : <https://journals.openedition.org/semen/4291#quotation>
- Léon, P. (1980). *L'accent en français contemporain*. Ottawa : Marcel Didier.
- Leclère, A. (1897). *Description d'un objet. L'année psychologique*. [en ligne]. Paris : Université Paris Descartes [consulté le 16 février 2020]. Disponible sur le Web : https://www.persee.fr/issue/psy_0003-5033_1897_num_4_1?sectionId=psy_0003-5033_1897_num_4_1_2909
- Maingueneau, D. (2007). *Genres de discours et modes de généricité. Dans le français d'aujourd'hui* [en ligne]. Malakoff : Armand Colin [consulté le 12 février 2020].

Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-29.htm>

- Maingueneau, D. (2009). *Langage et société : Introduction. La difficile émergence d'une analyse du discours religieux* [en ligne]. Paris : Maison des sciences de l'homme [consulté le 11 décembre 2019]. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2009-4-page-5.htm#pa13>
- Moulin, J-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. Dans Carrefours de l'éducation [en ligne]. Amiens : Armand Colin [consulté le 26 mars 2020]. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>
- Schlichter, H. (1999). *Étude d'un discours politique et de trois de ses imitations* [en ligne]. Colmar : CERIME [consulté le 26 décembre 2019]. Disponible sur le Web : <https://journals.openedition.org/communication/6584#authors>
- Soulé, Y. Bucheton, D. (2008). *L'interpellation dans l'activité langagière de l'enseignant : un analyseur de la professionnalité : Journées d'étude sur les gestes professionnels* [en ligne]. Montpellier : ESPE [consulté le 18 décembre 2019]. Disponible sur le Web : http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/jtudGP_site/gp_SOULE.pdf
- Volteau, S. (2015). *Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2* [en ligne]. Poitiers : ESPE [consulté le 11 décembre 2019]. Disponible sur le Web : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01635026/document>
- Volteau, S. Millogo, V. (2018). *Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle* [en ligne]. Poitiers : ESPE [consulté le 12 février 2020]. Disponible sur le Web : <https://journals.openedition.org/pratiques/4232>

Annexes

Annexe 1 – fiche de préparation

DICTÉE NÉGOCIÉE

Les accords GN & verbaux

50 MINUTES

Classe de CM1/CM2

Mme E.G. – Ecole X

OBJECTIFS

Renforcer les compétences de productions orthographiques des élèves en mutualisant leurs connaissances.

Confronter ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres.

MATÉRIEL

1 feuille A4 par élève

1 feuille A4 par groupe

DICTÉE

La passion de la lecture

Je dévore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontent les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblent s'animer.

ÉTAPE 1

2 LECTURES

Collectif - 5 min

Phase orale

S'assurer de la compréhension du texte

Est-ce que vous connaissez tous les mots de la dictée ?

ÉTAPE 2

ÉCRITURE

Indiv. - 10 min

Phase orale & écrite

Sauter des lignes.

RELECTURE

AUTO-CORRECTION

Indiv. - 2 min

Phase orale & écrite

Prenez le temps de bien observer les mots, les liens entre eux. Vérifiez aussi vos verbes avec leurs sujets...

ÉTAPE 3

CORRECTION

Par 3 - 15 min
Phase orale & écrite

Etre vigilant aux accords verbaux & nominaux.

RÉPARTITION DES RÔLES

- Un **secrétaire** chargé de rédiger la dictée finale.
- Un **maître du temps et du calme**. Le dictionnaire et autre outil seront interdits pendant les 10 premières minutes puis autorisés avec un **maître du**

Dans chaque groupe, vous allez comparer vos dictées et justifier vos choix. Vous devez vous mettre d'accord pour réécrire en commun une seule dictée sur une nouvelle feuille.

ÉTAPE 4

CORRECTION
MISE EN COMMUN

Collectif - 15 min
Phase orale & écrite

Points de désaccords :

Ecriture de toutes les propositions au tableau et justification et élimination progressive.

Pour une erreur lexicale : Mobilisation des élèves chargés du dictionnaire.

Correction avec confrontation et justifications des idées.

Relever point orthographique important (accords & homonymes...).

Réécriture au tableau et en simultané de la dictée corrigée.

CORRECTION
INDIVIDUELLE

Indiv. - 5 min
Phase écrite

Reprise et correction individuelle des dictées en comptant les mots bien écrits.

Vous allez reprendre votre dictée pour corriger vos erreurs puis vous compterez les mots bien écrits.

ÉTAPE 5

BILAN

Collectif - 5 min
Phase orale

A quoi fallait-il faire attention dans cette dictée ?

Est-ce que le fait de confronter vos idées dans le groupe vous a aidé à comprendre vos erreurs ?

Avez-vous réussi à expliquer à vos camarades comment vous avez fait pour bien orthographier les mots ?

- **PE** En fait l'orthographe est importante parce que quand on écrit **CO**rrectement les verbes le message a du sens si je l'écris d'une autre façon il peut y avoir un autre sens et le message ne marche pas. Le petit texte qu'il va falloir écrire donc avec la **BO**nne orthographe est le suivant la passion de la lecture, je **DEVO**re l'un après l'autre les **BE**aux volumes de la bibliothèque ils racontent les aventures **CA**ptivantes de **PER**sonnages imaginaires ou réels et peu à peu les caractères et les illustrations du livre semblent s'animer. Et alors, Manon ?
- **ELV** Ben moi euh je comprends pas trop car y'a des mots qui veulent dire deux choses. Par exemple dévorer un livre on le mange pas c'est que on adore le lire
- **ELV** Bah c'est une expression, bah c'est une expression donc euh après c'est une expression ça veut dire qu'on l'aime beaucoup
- **PE** D'autres réactions des mots que vous ne comprenez pas ? Pour savoir bien écrire il faut d'abord comprendre hein ? Non ? pas d'autres réactions ? Je vais le relire peut-être une deuxième fois. Toujours pour écrire il faut toujours comprendre ce qu'on écrit. La passion de la lecture : je dévore l'un après l'autre les **BE**aux volumes de la bibliothèque ils racontent les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et peu à peu les caractères et les illustrations du livre semblent s'animer. Cassandre ?
- **ELV** Ça veut dire quoi captivante ?
- **PE** Captivante
- **ELV** Non, je sais pas comment
- **ELV** Bah captivante c'est que bah euh on commence quelque chose et euh bah euh ça nous captive euh vu qu'on aime euh genre que quelque chose ça nous captive enfin le
- **ELV** On est attiré, on est attiré captivante c'est attiré dans une histoire qui est bien
- **ELV** Pour moi captivante ça veut dire que elle est bien et que + quand tu la lis l'histoire ben tu l'aimes bien
- **PE** Et tu es attiré, et tu ne peux, voilà tu ne, tu es, tu es concentrée, ça te captive et tu es vraiment très concentrée et tu es très attirée je crois que tous les mots tu peux plus arrêtée tu es captivée tu es comme éventée.
- **ELV** Volume
- **PE** Pardon ?
- **ELV** Volume
- **PE** **VO**lume, je dévore l'un après l'autre les beaux **VO**lumes

- **ELV** C'est par exemple dans les livres volume 1 volume 2 volume 3
- **ELV** C'est les chapitres alors ?
- **PE** Non
- **ELV** Non c'est plusieurs livres de suite
- **PE** Voi :là tout à fait le volume ce serait un livre d'accord et y'a plusieurs volumes dans la même série
- **ELV** Ha donc c'est comme quand il y a tous les tomes
- **PE** Les beaux volumes de la bibliothèque, en fait un volume ça sera un livre ça représente un livre d'accord ?
- **ELV** Et même ça veut aussi dire la taille, le volume d'un objet
- **PE** Voilà mais pas dans ce sens-là, les volumes de la bibliothèque ça serait les livres de la bibliothèque, les beaux livres de la bibliothèque. D'autres mots ou ça va ? + On va **MAIN**tenant, vous allez maintenant, écrire ce petit bout de texte + sur une feuille. Attention + Vous allez sauter des lignes d'accord ? Je vais donc vous distribuer **UNE** feuille de papier que j'ai mis où moi ?
- **ELV** Là
- **PE** Là ? Allez vas-y ++ Notez bien votre nom votre prénom, l'exercice après sera le suivant : on va tout relire, on va tout expliquer. N'oubliez pas de bien écrire parce qu'après vous allez vous retrouver et essayer de négocier la dictée !
- **ELV** Ah c'est la dictée négociée ! Je l'ai lu sur la feuille
- Alors vous savez qu'on respecte **BEAU**coup celui qui lit
- **ELV** *brouhaha*
- **PE** Bon, vous sautez des lignes vous mettez des petits points donc eu :h + Le titre : la **PASS**ion de la **LECT**ure, la **PASS**ion de la lecture +++ Sautez une ligne ++ et je lis. Je lis d'abord la phrase en entier pour vous rappeler et après je la dicte. Je **DE**vore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque + Je **DE**vore l'un après l'autre +++ Je dévore l'un après l'autre +++ les beaux volumes +++ les beaux volumes + de la bibliothèque ++ de la bibliothèque + point. Je répète cette première phrase + Je dévore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque + Point, sautez une ligne
- **ELV** Maitresse ça
- **PE** Deuxième phrase, je la lis en entier. Ils racontent les aventures **CAP**tivantes de **PER**sonnages Imaginaires ou réels et peu à peu les caractères et les illustrations du **LIV**re semblent s'animer. Cette phrase est donc très longue on va donc alors la couper

en plusieurs morceaux. Ils:, Ils racontent les aventures **CAP**tivantes ++ ils racontent + ils racontent les aventures **CAP**tivantes

Elève entre dans la classe

- **PE** Ch :ut assied toi + de **PER**Sonnages Imaginaires ou réels +++ de personnages imaginaires ou réels +++ Je répète cette première partie de phrase + Ils Racontent les Aventures captivantes de personnages Imaginaires ou réels +++ Ils Racontent les aventures captivantes de personnages imaginaires ou **RE**el + Deuxième partie + et peu à **PEU**:, et peu à peu, et virgule pardon, peu à peu virgule +++ virgule (?) Virgule les **CAR**actères et les **Ill**ustrations du livre **SEM**blent s'animer. Les caractères +++ les caractères +++ les **CAR**actères et les **Ill**ustrations du livre +++ Je répète, les caractères et les **Ill**ustration du **LIV**re **SEM**blent s'**AN**imer + point final, semblent s'**AN**imer +++ Concentration + Je vais donc relire la dictée en entier, vous ne m'interrompez pas je vais la lire deux fois comme (?) Maxime tu feras avec les autres tu feras la deuxième partie. Aller je relis. La **PA**ssion de la lecture, je dévore l'un après l'autre les **BEAUX VOLUMES** de la bibliothèque point. Ils racontent les Aventures captivantes de **PER**sonnages Imaginaires ou réels et virgule, peu à peu **VIR**gule, les caractères et les illustrations du livre semblent s'animer point final. Je vais demander à Mael tient de me relire, de relire la dictée. Aller.
- **ELV** est-ce que je dis la ponctuation ?
- **PE** Pareil que moi, tu fais le même, allez.
- **ELV** *relecture de la dictée*
- **PE** Alors c'est un **PE**tit temps maintenant, vous faites tout seul, vous allez bien **O**bserver les mots vous vous rappelez. **BI**en observer les liens entre eux soit vous savez avec des crayons gris, je cherche je regarde la terminaison: du **VER**be, je pose la question qui est-ce qui, je vais trouver le sujet, je remplace par un pronom personnel, je regarde si c'est la bonne terminaison. Vous pouvez regarder tout ce que l'on peut, tout ce que vous pouvez corriger **SI** y'a des erreurs d'accord ? Est-ce que quelqu'un peut **RE**formuler ce que je viens de dire ?
- **ELV** euh j'ai une question
- **PE** Attend, est-ce que quelqu'un peut reformuler ?
- **ELV** euh
- **PE** Allez Maeva

- **ELV** on doit vérifier les mots si on a la bonne conjugaison, si on a la bonne terminaison, si on a, si c'est un verbe
- **PE** Oui
- **ELV** si c'est un nom
- **PE** Ou: i, les acc, les accords, les liens ++ c'est parti !
- **ELV** Tout ce qui peut exister
- **PE** C'est parti ! oui ?
- **ELV** On fait en rouge ?
- **PE** Oui ? Pas maintenant, pour l'instant c'est individuel d'accord ? Allez, vous réfléchissez. Crayon gris autorisé et au contraire faites tout au crayon gris + c'est comme un gros brouillon et vous avez deux minutes hein pas plus hein +++ Tout seul pour l'instant hein tout seul tout seul + chut +++ J'ai dit crayon gris mais vous pouvez faire au stylo hein c'est pas grave + Tu essaies de corriger ta dictée pour l'instant tout seul.
- **ELV** Euh si si on déjà corrigé au stylo bleu ?
- **PE** Comme on veut c'est comme un brouillon donc vous faites comme vous voulez moi je dis crayon gris mais vous pouvez corriger au stylo c'est pas grave +++ j'aime bien le crayon gris parce que comme ça on se **RA**ppelle de ce qu'on a corrigé et du coup ça peut me permettre de se justifier en disant moi j'avais écrit comme toi + c'est juste pour ça mais après +++ j'avais vu que certains ça avait bien marché
- *Chuchotements (PE s'adresse à un élève)*
- **PE** 30 secon: des ++ Aller posez le stylo ++ vous allez maintenant **E**crire je veux voir qu'une seule dictée + par groupe j'aimerais bien que dans ces groupes-là il y en ait un qui soit désigné pour **E**crire la dictée alors prenez peut-être quelqu'un (*bruit de sonnette*) qui écrit bien hein je pense à certains +++ non je te regarde pas Nolhan un peu non mais tu fais beaucoup de progrès (*rire*) donc qui écrit bien prenez quelqu'un qui écrit bien ce serait peut-être bien +++ Un maitre du temps on va dire qu'il y a aussi ah je voudrais avoir le silence car c'est important on va rajouter un maitre du temps et du calme ++ et puis + dans le groupe il y aura aussi + un maitre du dictionnaire mais pas tout de suite d'accord pendant 10 mn le dictionnaire vous n'y avez pas droit et après + vous allez **DE**signer quelqu'un qui va aller choisir le dictionnaire qui va aller prendre un dictionnaire et vérifier le mot qui vous a posé problème d'accord ? Pour l'orthographe est-ce que c'est bien ?
- **ELV** Le ou les mots

- **PE** Le ou les mots bien-sûr attention vous avez quelques secondes pour vous répartir, il me faut trois personnes !
- **PE** Attention ! Stop + vous avez devant vous **UNE** feuille de classeur +++ chut sur cette feuille de classeur (*chuchoté*) vous savez que moi qui parle pas fort je ne veux voir qu'une seule dictée. Est-ce que vous avez bien une feuille tout le monde ? Remettez là au **SE**crétaire qui doit s'occuper d'écrire la dictée et je vais vous laisser ++ 10 12 mn ++ c'est parti au trava:il !

Les élèves travaillent en groupe

LA PE s'adresse à l'AVS

- **PE** Gabriel ! Gabriel ! Allez plus que 3 petites minutes !
- *brouhaha*
- **PE** Qu'est-ce + il y a des groupes qui sont **CON**centrés ils ont pratiquement terminé **INC**royable **INC**royable certains groupes + vraiment bravo
- *brouhaha*
- A la fin +++ 3 mn avant de terminer
- *brouhaha*
- **PE** Le maitre du dictionnaire va pouvoir aller le chercher +++ ça veut dire qu'à partir de ce moment-là il y a 3mn ! Un seul dictionnaire par groupe !
- *brouhaha*
- **PE** Dernière minute !
- *Brouhaha*
- **PE** Vite ! Attenti:on bientôt vous allez poser les stylos +++ 30 secondes +++ 12 secondes +++ 7 secondes +++ 1 seconde et on lève les stylos en l'air + comme dans top chef et on prend le stylo que l'on va **GLI**sser dans une trousse que l'on va **FER**mer. Comme ça on est **DE**barrassé de ce stylo qui va (?) Les dictionnaires sont **FER**més. Ceux qui les ont pris iront les rapporter juste après (?) Chu:t +++ je regarde +++ il y a des groupes là vraiment +++ **DE**jà on n'est qu'au mois de mars ils sont déjà prêts.
- *Bruit de sonnette*
- *Ellipse*
- **PE** On y va la **PA**ssion de la **LEC**ture +++ non puis je vais peut-être envoyer quelqu'un parce que finalement c'est plus intéressant aller (?) tu écris bien vas écrire le titre. Allez on y va tu commences. Les stylos sont bien ? Alors Louise va écrire le titre tel que son

groupe l'a écrit. Attends attends attends hop hop hop + Alors pour l'instant ce que vous allez faire +++ non pour l'instant vous écrivez pas

- **ELV** Maitresse c'est un peu trop haut
- **PE** Alors on va peut-être changer juste +++ allez oui plutôt Souraya
Gagnons du temps gagnons de l'espace allez +++ La passion de la lecture telle que vous l'avez écrit dans votre groupe. +++ Ok super allez très bien +++ d'autres propositions ?
- *Brouhaha*
- **PE** Attendez attendez que ce soit clair on va on va demander s'il y avait d'autres proposition c'est bon ce groupe c'est comme ça que vous l'avez écrit ?
- **ELV** Euh non (?) avec le e à lecture
- **PE** Ah voilà c'est pour ça que je me suis permis de la dire parce que ça m'étonnait. Là c'est bon la passion de la lecture pas de soucis merci d'autres propositions ou d'autres interrogations ? Capucine ?
- **ELV** Beh on a mis euh sans le s à passion
- **PE** Bah pourquoi ? C'est joli ?
- **ELV** Bah non parce que y a qu'une seule passion (?) c'est *LA* passion. C'est pas les passions
- **PE** Jules ?
- **ELV** Euh
- **PE** La passion qu'est-ce que j'ai fait alors ?
- **ELV** Bah
- **PE** Là ils ont mis un s moi j'ai trouvé ça faisait joli parce que en fait y'en a deux au milieu, un à la fin + j'ai le droit ? C'est comme les paillettes ?
- **ELV** C'est pas c'est pas l'orthographe là c'est singulier
- **PE** Ah alors tout le monde est d'accord la passion ? Le groupe ?
Jules qu'est-ce que t'as à dire ?
- **ELV** Oui
- **PE** Oui quoi ?
- **ELV** Oui on change
- **PE** Pourquoi on change ?
- **ELV1** Parce que c'est singulier
- **PE** Parce que c'est le singulier d'accord je suis bien d'accord avec vous c'est le singulier

+ Ah intéressant du coup y'a Nolhan qui dit + passion qui se serait écrit comme ça (*écrit le mot passion au tableau*) +++ ah punaise (*problème avec le TBI*) +++ passion +++ quelqu'un l'a écrit comme ça aussi ? Oui ? Maeva ? Et alors qu'est-ce qui s'est passé ?
Brouhaha

- **PE** Eh vous vous écoutez +++ Oh on va passer autant de temps si vous écoutez pas. Toi tu l'as écrit comme ça Maël ?
- **ELV** Oui on a changé (?)
- **PE** Et pourquoi vous avez changé ?
- **ELV** Parce que après on a vérifié dans le dictionnaire et après on s'est rappelé que
- **PE** Et donc tu l'as cherché dans le dictionnaire ? Tu l'as cherché dans le dictionnaire ?
- **ELV** Oui mais on a un peu pris du temps
- **PE** Voilà mais vous l'avez trouvé ?
- **ELV** On l'a fait à la majorité
- **PE** Et donc c'est le dictionnaire qui décide et donc le dictionnaire vous a fait vérifier passion effectivement s'écrit bien +++ Puisque c'est le dictionnaire qui vous a donné la bonne écriture du mot avec un (?)
- **ELV** On avait écrit avec un t aussi
- **PE** Oui mais vous l'avez vérifié c'est très bien par contre c'est bien le singulier. Alors la phrase suivante
- **ELV1** Et aussi on l'a écrit comme ça mais pourtant quand on avait cherché dans le dictionnaire il y avait écrit aussi le fruit de la passion
- **PE** Oui le fruit de la passion
- **ELV2** Là c'est la passion quand t'aimes pas quand tu manges
- **PE** Oui mais ça peut être écrit comme ça aussi on sait qu'un mot à un moment il peut avoir plusieurs sens. Il peut y avoir la passion de la lecture le verbe passionner c'est passionner et puis y'a le fruit de la passion ça s'écrit pareil +++ C'est bon là +++ j'aimerais bien passer à un autre groupe allez Manon première partie de la phrase : je dévore l'un après l'autre c'est bon pour toi allez on y va +++ les **BEAUX** volumes + saute une ligne + les beaux volumes + tu as une écriture de maîtresse Manon + trop jolie + les beaux volumes + les beaux volumes + j'arrive pas trop à voir tu peux remettre ? Encore encore encore +++ Voilà très bien ! Les beaux volumes de la bibliothèque ! Bibliothèque + Super + c'est bon tu peux rajouter un point à la fin la phrase est terminée + **P**Arfait Manon je te remercie super tu peux aller à ta place on va regarder avec les autres si vous avez trouvé les mêmes choses + je vais mettre en bleu

les propositions je vais interroger les élèves qui lèvent la main + oh là on a des réactions ! Là y'a pas de réactions vous avez écrit pareil ?

- **ELV** (?) accent circonflexe
- **PE** Ah d'accord d'accord c'est important aussi toi tu aurais mis quoi alors ?
- **ELV** Un accent pas aigu
- **PE** Un accent aigue ah grave
- Le groupe qui n'a pas parlé que je n'ai pas entendu vous allez faire la deuxième partie
- **ELV** (?)
- **PE** Euh oui Jules ?
- **ELV1** A volume il manque le e après le m
- **PE** Volum ou volume ? Toi tu l'aurais écrit comme ça ? Ah c'est intéressant elle me dit non mais parce que c'est au masculin !
- **ELV2** On dit pas une volume ! *Participation des élèves*
- **PE** Le mot volume s'écrit + quelqu'un a cherché le mot volume ?
- **ELV** Oui
- **PE** Oui Théo l'a cherché et alors
- **ELV** Timéo
- **PE** Timéo pardon ! Timéo ! comment ça s'écrit alors
- **ELV** Ben ça s'écrit avec un e
- **PE** Ah donc *UN* volume s'écrit avec un e par contre j'ai pas bien compris pourquoi t'as rajouté un s Manon
- **ELV** Parce que de beaux volumes
- **PE** Parce que de beaux volumes et alors ça veut dire quoi ? Ah oui c'est vrai c'est au pluriel j'avais oublié pardon + d'autres choses ?
- **ELV** A bibliothèque on a le h après le t
- **PE** Alors vous avez écrit le début pareil bibl

Les élèves épèlent

- **ELV** Nous on a fait pareil qu'eux maitresse mais on a mis c
- **PE** A:h donc bibliothèc et vous avez terminé comme ça ?
- **ELV** Et un accent grave
- **PE** Biblio:thèc ++ Ah c'est joli ça ! Donc les trois on peut faire quoi du coup ?

Les élèves parlent en même temps

- **PE** Pourquoi ? Tu l'as cherché sur le dictionnaire Timéo ? Il suffit que Timéo nous dise qu'il a vérifié et qu'il l'a cherché hein. Bravo Timo effectivement je suis d'accord avec Timéo je suis obligé d'être d'accord avec lui parce qu'il a cherché dans le dictionnaire il était maître du dictionnaire dans son groupe + bibliothèque va s'écrire comme ceci + et volume va s'écrire + heureusement qu'il y avait Timéo pour la bibliothèque hein euh pour le dictionnaire !
- **ELV** (?)
- **PE** Ah bah oui mais est-ce qu'on a besoin du dictionnaire maintenant ?
- **ELV** (?)
- **PE** Allez Louise ! On y va c'est parti du coup je reprends le noir et je regarde uniquement que les mots qui sont justes + alors ils racontent les aventures **CAP**tivantes +++ alors les aventures **CAP**-ti-van-tes
- Interruption du directeur dans la classe*
- **PE** Allez les aventures captivantes de per**SO**nnages imaginaires. Est-ce que déjà certains vous levez le doigt il y a des choses qui ne vous conviennent pas et pourquoi ?
- **ELV** Euh non.
- **ELV** Pour l'instant non.
- **PE** Hop et on s'arrête là. Personnages imaginaires + ah (?)
- **ELV** Imaginaire après le n y'a a et i
- **PE** Comment tu l'sais ?
- **ELV** On a regardé sur le dictionnaire
- **ELV** Nous aussi on a regardé !
- **PE** Maël Maël propose a i après **I**maginaire
- **ELV** Il y a un s aussi
- **PE** Alors attendez ça a été vérifié sur le dictionnaire ?
- **ELV** Oui
- **PE** Donc y'a pas de soucis. Pourquoi je mettrais un s là je comprends pas ?
- **ELV** Ben parce que y'a plusieurs personnages
- **PE** A:h ah d'accord d'accord + et je continue attention + je continue avec **MON** idée à moi maintenant parce que je vois que l'heure passe personnages imaginaires ou réels + allez je prends l'exemple de ce groupe-là du coup c'est moi qui copie ce qu'ils ont écrit hein.
- **ELV** Mais y'a un s !

- **PE** Attendez ! Lola tu peux venir à côté de moi justifier + Allez ce groupe-là hop Nolhan je te laisse expliquer **JU**stifier tu restes à côté de moi voici la fin du texte de Maxime Nolhan Jules +++ Chut chut chut + Allez on reprend tout le monde est d'accord + Attends + Moi j'attends l'attention de tous tu sais + on s'était arrêté à imaginaire
- **ELV** (?)
- **PE** Où ? c'est bon tout le monde est d'accord ? Moi j'aurais mis un accent parce que je trouve que c'est plus joli
- **ELV** Non ! On peut pas dire ou bien
- **PE** (?) arrête de me contredire tout le temps d'accord ou bien
- **ELV** Il faut un s
- **PE** Pourquoi ?
- **ELV** Parce que c'est au pluriel !
- **ELV** C'est au pluriel !
- **ELV** c'est les personnages !
- **PE** Nolhan ! C'est **DES** personnages imaginaires **DES** personnages réels donc je le mets ?
- **ELV** Oui
- **PE** Oui je le mets + Et peu à peu + tout le monde et d'accord ?
- **ELV** Oui !
- **PE** Ah et Maël
- **ELV** Non !
- **PE** Pourquoi ?
- **ELV** Bah euh peu à peu y'a pas de t à la fin
- **ELV** Oui oui y'a pas de t !
- **PE** Quand je dis j'en veux un peu comment vous l'écrivez un peu + j'en veux un peu peu comment est-ce qu'on l'écrit ? (?)
- **ELV** p, e, u
- **PE** p, e, u + Chut on se recentre un peu oui ?
- **ELV** Là c'est pas le verbe pouvoir peu
- **PE** Est-ce que c'est le verbe pouvoir donc peu comment, est-ce que certains l'ont écrit différemment ?
- **ELV** Oui
- **PE** Maël toi tu l'as écrit ?

- **ELV** Hein ?
- **PE** Tu l'as écrit comment ?
- **ELV** Moi je l'ai écrit p, e, un
- **ELV** Oui moi aussi c'est peu p, e, u
- **PE** Et bien vous avez raison + peu à peu les caractères et les illustrations + peux-tu me dire Léo si vous avez écrit pareil les caractères et les illustrations ? Vous avez écrit la même chose sur votre
- **ELV** Euh on n'a pas eu le temps
- **PE** Ah ! Ceux qui ont eu le temps y'a un mot que j'ai pas trop attendu + Fabien les caractères et les illustrations
- **ELV** Pareil
- **ELV** On a on a vérifié !
- **PE** Non mais je parle à Fabien
- **ELV** On a écrit pareil pour caractères et illustrations avec s aussi
- **PE** D'accord donc je valide aussi comme vous illustrations aussi par contre j'sais pas si j'aurais mis un s aussi moi à illustrations
- **ELV** Ben si parce que y'en a plusieurs !
- **PE** Ah mais elle v'a pas m'énervé souvent elle (*rires*)
- **PE** Qu'est-ce qu'il y a encore ?
- **ELV** Ben c'est au pluriel !
- **PE** Pluriel de quoi ?
- **ELV** Ben y'en a plusieurs y'en a pas qu'un seul !
- **PE** Ça va ça va j'avais oublié + eh ben oui beh j'espère que vous êtes des personnes indulgentes quand même + du livre semblent s'animer ! Pas de difficultés ? Ah
- **ELV** Moi j'suis pas d'accord
- **PE** Ah pourquoi ?
- **ELV** Moi j'aurais mis un e accent aigu
- **PE** Ah semblent s'Animer
- **ELV** On peut remplacer par mordre
- **PE** Ah le truc pour savoir si les verbes
- **ELV** C'est mordre ou mordu
- **PE** Les illustrations du livre semblent + mordre + semblent + mordre c'est bon ? moi je dis semblent **SE** battre semblent **SE** mordre

- **ELV** Moi j'ai pas mis deux n
- **PE** Ouais et tu es sûre qu'il y a pas deux n ?
- **ELV** Bah je sais pas
- **PE** C'est l'occasion de vérifier donc un groupe vérifie s'animer les autres pas de difficulté ?
- **ELV** Euh si peut-être à semblent
- **PE** Ah ouais moi aussi tu vois contrairement à
- **ELV** Moi j'aurais mis e, n, t
- **PE** Pourquoi ?
- **ELV** Ben c'est le
- **PE** Alors chut chut j'attends que tout le monde soit + bien concentré parce que là
- **ELV** Bah c'est ah non c'est juste
- **PE** Si c'est e, n + Oui ?
- **ELV** Juste e parce que du livre on peut le remplacer par il
- **PE** Alors semble e ça déjà c'est un verbe on va voir si c'est un verbe on va changer le temps demain les caractères et illustrations du livre sembler + ont (*en cœur*) s'animer déjà on sait que c'est un verbe et il est comment c'est un verbe ?
- **ELV** Ah oui
- **PE** *CON*jugué + on va essayer maintenant de trouver le sujet
- **ELV** Alors le sujet c'est
- **PE** Vas y
- **ELV** Alors le sujet c'est les caractères et les illustrations
- **PE** Allez pose la question
- **ELV et PE** Qui est ce que qui semble s'animer ?
- **ELV** Euh bah les caractères et les illustrations du livre
- **PE** Ah d'accord et j'peux remplacer par quel pronom personnel ?
- **ELV** Ils
- **PE** Donc ils semblent
- **ELV** Au début on pensait ça
- **PE** Bravo + waw trop fort alors théoriquement ce serait bien donc semblent e, n, t on l'explique Soraya tu peux expliquer pourquoi semblent il y a e, n, t à la fin je me rappelle plus déjà + je pose la question +
- **ELV** Qui est-ce qui ?

- **PE** Qui est-ce qui: on y répond qui est-ce qui semblent s'animer
 - **ELV** Euh
 - **PE** Ce sont +
 - **ELV** Les illustrations ?
 - **PE** Et les car ++ actè:res (*avec les élèves*) Et je peux le remplacer par quel pronom personnel ?
 - **ELV** Ils
 - **PE** Ils trop forts s'animer c'est bon ? un seul n ou deux n + personne a cherché ? Maéva
 - **ELV** Un n
 - **PE** Un n ? tu as vérifié ?
 - **ELV** oui
 - **PE** c'est bon un seul n !
 - **ELV** maitresse on avait déjà vérifié sur le dictionnaire
 - **PE** Aller dernière partie semblent s'animer on en n'a oublié aucune les maitresses ? A priori ? Je vais maintenant vous demander + alors on n'a pas l'habitude de le faire mais c'est bien + vous allez reprendre votre dictée d'accord et vous aller compter le **NOM**bre d'erreurs que vous avez faites que vous avez fait pardon d'accord et vous mettez-le **NOM**bre d'erreur que vous avez fait et du coup vous soulignez l'erreur et vous réécrivez en dessous
 - **ELV** (?)
 - **PE** Euh non la dictée du groupe ! la dictée du groupe pas celle que vous avez fait.
 - *Brouhaha*
- Fin de la transcription

Annexe 3 - Transcription de la séance de dictée faite en classe de CM1/CM2 avec
V. B. (PES)

- **PE** Allez + Donc c'est l'heure de la fameuse
- **ELV** Dictée !
- **PE** Dictée. Comme d'habitude pour eu :h + quand on fait eu :h + une dictée négociée, une phase individuelle, d'accord, une phase.... Collective, où on compare, on réfléchit ensemble + et, par rapport à ce qu'on fait d'habitude où je ramasse, chut, chut, chut, eh, par rapport à d'habitude ou je ramasse les copies, et j'les corrige, moi, tout seul, là on va la faire un peu moins longue, et on va la corriger ensemble.
- **ELV** Euh maitre ?
- **PE** Oui ?
- **ELV** On la met comme ça ?
- **PE** Comment ? Oui. La feuille, la feuille, vous la prenez dans ce sens-là, avec la marge à gauche, comme d'habitude.
- **ELV** Et la date dans la marge ?
- **PE** Si tu veux. + Sur ordinateur Mathis, parfait +++ Est-ce que tout le monde a eu la feuille, c'est bon ? + Ecrivez votre eu :h prénom, sur la feuille qu'on sache eu :h
- **ELV** (?)
- **PE** Oui ?
- **ELV** Ok + Donc + avant de commencer la dictée + je vous fais la lecture. + Le titre de cette dictée négociée est le suivant : la passion de la lecture, d'accord, ça sera le titre + et la dictée se composera de une + deux + deux phrases dont une qui est un peu longue.
- **ELV** On devrait l'écrire au tableau la (?) de la lecture
- **PE** Non, pas obligatoire non plus, ok écoutez je lis : je dévore l'un après l'autre, les beaux volumes de la bibliothèque, ils racontent les aventures captivantes de personnages imazi + imaginaires pardon ou réels, et peu à peu, les caractères et illustrations du livre semblent s'animer, point + final. D'accord, ok, elle est pas très longue parce que je veux qu'on garde un temps pour la correction. Le titre on va l'écrire oui.
- **ELV**
- **PE** Alors, le titre + la passion de la lecture + la passion + de la lecture ++ Je dévore + je dévore + l'UN après l'autre + l'un après l'autre + les beaux volumes de la bibliothèque + Les beaux volumes + de la bibliothèque, point. Ils racontent + ils racontent + les

aventures captivantes + les aventures captivantes + de personnages imaginaires + de personnages imaginaires, ou réels, virgule, ou réels, virgule + et peu à peu, virgule, et peu à peu, virgule + les caractères et les illustrations du livre + les caractères + **ET** les illustrations du livre + semblent s'animer + semblent + s'animer, point final. Manel quelle est la méthode, quand on a loupé, quand on a raté certains mots dans la dictée ?

- **ELV** On fait un espace et après on écrit à côté et quand eu :h ++ on rebouche les trous
- **PE** S'il nous manque des éléments de la phrase + on laisse de la place d'accord ? Surtout on n'essaye pas de retrouver ce que c'était en essayant de se souvenir parce que si on fait ça on perd du temps + la dictée continue + et du coup on ne fait que rater de plus en plus de mots d'accord ? Donc on laisse une place c'est pas grave on va relire de toute façon et on continue. Donc là je relis deux fois, d'accord, c'est le moment de rattraper si vous avez des + des petits manques. Le titre, la passion de la lecture. Je dévore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque point. Ils racontent les aventures **C**aptivantes de personnages imaginaires ou réels virgule et peu à peu virgule les caractères et les illustrations du livre semblent s'animer point finale. + Oui Mathis ?
- **ELV** Mais c'est allé vite là
- **PE** Mais c'est normal c'est une relecture là je dicte pas, en fait il faut que tu lises en même temps que moi et que tu te concentres vraiment sur ce qu'il te manque et que tu ne récupères du coup que ce qui te manque d'accord ? De toute façon il y a une deuxième relecture + Et en plus de ça étant donné qu'on va négocier la dictée + si y'a encore des mots qui te manquent éventuellement tu pourras voir avec les copains pour les récupérer avec les camarades. Dernière relecture la passion de la lecture + je dévore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque point. Ils racontent les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels virgule et peu à peu virgule les caractères et les illustrations du livre semblent s'animer point final. ++ Comment fait-on pour négocier une dictée ? en levant la main. Vaima ?
- **ELV** (?) avec ses camarades
- **PE** Oui
- **ELV** et après on essaye euh de voir (?)
- **PE** D'accord donc là pour moi le mot important dans cette phrase, c'est lequel dans la phrase que tu viens de dire on compare les (?) avec ses camarades et si y'a quelque chose qui va pas on l'explique, pourquoi ? Quel est le mot important dans ta phrase ?
- **ELV** eu :h
- **PE** Christi ?

- **ELV** expliquer pourquoi
- **PE** Alors expliquer pourquoi c'est important mais pour bien faire l'exercice quel autre mot est important ? Simon ?
- **ELV** on compare
- **PE** Comparer, exactement d'accord ? + Pour être sûr de ne pas passer à côté d'éventuelles erreurs + il faut bien comparer mot à mot si nécessaire + on va donc faire la négociation vous déterminez au sein des groupes qu'on va constituer un secrétaire qui sera en charge après de réécrire pas les mêmes que la dernière fois s'il vous plait + d'accord ? Vous changez. Ok ? Moi je me souviens de toute façon donc je saurai si c'est le même secrétaire. OK ? merci. Bryan ? + Eu :h Izar, Tyma vous retournez donc avec Manel et Mathieu. Ayoub viens ici prend une chaise j'veis te donner ma chaise. Chut chut. Swana tu te retournes avec les 3 garçons derrière et Walter, les filles vous pouvez vous retourner pour vous mettre avec Walter. Betsamé tu peux prendre la place de Swana. + Vous l'avez tous déjà fait ?
- **ELV** oui
- **ELV** mais elle (?)
- **PE** Alors c'est à elle de voir, on recommence on refait un tour. Lorenzo ch :ut + quatre, quatre, quatre euh avec les garçons au fond chut avec Ilan euh et Bryan d'accord ?
- **ELV**
- **PE** (?) Elle est à qui la chaise ? elle est où la chaise ? d'accord va t'asseoir là-bas + ch :ut ++ Sur la feuille du groupe vous notez tous les prénoms, tous les prénoms chut + je vous donne une feuille (?), et saute des lignes ++ tu fais que de déplacer ta chaise donc viens là chut allez hop + sautez des lignes sur la feuille +++ est-ce qu'il y a des mots que vous n'avez pas compris + dans la dictée ? Non ?
- *Brouhaha, communication entre élèves*
- **PE** Alors est-ce qu'on peut tout expliquer ? pour des questions orthographiques. Est-ce que tu es sûr de toi ? est-ce que tu es sûr de connaître le mot ? de quel mot il s'agit ?
- **ELV** la passion
- **PE** La passion ah alors en l'occurrence la passion on peut l'expliquer ch:ut + alors ? qu'est-ce qu'on peut qu'est-ce qu'on peut faire pour essayer de déterminer euh la lettre finale ?
- **ELV** (?)
- **PE** C'était quoi la question que tu te demandais ?

- **ELV**
- **PE** Ah pour le son /s/
- **ELV**
- **PE** (?) après vous êtes dans un groupe de quatre y'en a 3 qui peuvent ?? t'es toute seule à penser que à passion y'a un t
- *Brouhaha, communication entre élèves*
- **ELV** on a tous une écriture différente
- **PE** Vous avez tous une écriture différente ? et personne n'est d'accord ? Ah c'est compliqué eu :h de quel mot il s'agit ?
- **ELV** Réel
- **PE** Comment ? Réel
- **ELV** je l'ai vu dans les avengers moi, c'est vrai c'est
- **PE** Alors réel euh qu'est-ce que c'est comme nature de mot ?
- **ELV** la réalité oui, si c'est ça
- **ELV** L et E
- **PE** Alors il faut en fait remettre le mot dans son contexte d'accord parce que en effet c'est un mot qui peut s'écrire de plusieurs manières différentes mais ça dépend en fait de euh de euh sa fonction euh de sa place et du rôle qu'il joue dans la phrase d'accord ? donc le bout de phrase qui concerne le mot là c'est lequel ?
- **ELV** ils racontent les aventures de personnages imaginaires ou réels
- **PE** D'accord, donc hu :m réel là il concerne, quel est la nature de réel là ?
- **ELV** eu :h c'est un adjectif ?
- **PE** Exactement d'accord et c'est un adjectif quelque chose de réel d'accord ça vient du coup qualifier euh quel quel nom ?
- **ELV** les personnages imaginaires ou réels + de personnages
- **PE** D'accord donc si réel qualifie personnage qu'est-ce qu'il faut faire par rapport euh au nom personnages au nom et à l'adjectif réel
- **ELV** l'accorder ?
- **PE** Oui Tayna faut l'accorder d'accord ? ++ et alors personnages ?
- **ELV** personnages
- **PE** Genre et nombre
- **ELV** ah c'est masculin, masculin singulier

- **PE** Masculin singulier des personnages ? Les aventures captivantes de personnages imaginaires toi tu as mis eu :h personnages au pluriel ?
- **ELV** ouais parce qu'il y a pas qu'un personnage
- **PE** Alors par contre
- **ELV** là y'a les livres
- **PE** Vous en êtes à réel et il y a un mot qui est après personnages et personnages vous êtes déjà pas d'accord donc d'abord faut peut-être s'occuper de personnages + d'accord ?
- **ELV** personnages y'a deux s
- **PE** Pourquoi y'a deux s à personnages ?
- **ELV** parce y'a une voyelle
- **ELV** parce que (?)
- **PE** Et là du coup c'est le cas ou pas ?
- **ELV** quoi ?
- **PE** C'est le cas ou pas ?
- **ELV** euh non le s il est entre une voyelle et une consonne
- **PE** D'accord donc deux s ou un s ? selon vous
- **ELV** non
- **PE** Deux s ? après si vous n'êtes pas d'accord c'est à la majorité
- **ELV** mais non mais ça c'est illogique
- **PE** Il me semble que Manel a quand même la bonne règle hein
- **ELV** voilà logique
- **PE** Il me semble que Manel a la bonne règle, deux s pour faire le son /s/ c'est entre deux voyelles + PERsonnage le r n'étant pas une voyelle d'accord ? y'a pas besoin de deux s pour faire le son /s/
- **ELV** et euh la dictée c'était quoi ? de personnages ou des personnages ?
- **PE** De personnages + Les aventures captivantes de personnages chut +++
- *Brouhaha*
- **PE** on se calme +++ Eu :h le niveau sonore commence à être trop important euh on se calme
- *Brouhaha*
- **PE** Allez encore 3 minutes + moins fort, moins fort + ch :ut +++ Ok le groupe de (?) et Lorenzo a terminé + donc vous avez terminé aussi ? Très bien. Allez les secrétaires, les

secrétaires commencent à rédiger si c'est pas déjà fait + chut chut chut +++ C'est bon c'est terminé ? + eh eh + C'est terminé ? C'est terminé ? C'est bon c'est presque fini ?

- *Brouhaha*

- **PE** Ok stop terminé + alors dépêché vous une minute ! ++ Allez mettez-vous face au tableau on va corriger. + Tiens eu:h Eloïse là ok même là ok ? Allez on passe à la correction. + Lisa retourne toi. ++ Ok + je voudrais du silence s'il vous plaît ++ Ok + Mayline donc tu peux prendre ta feuille de groupe si tu veux pour être sûre de bien indiqué ce que vous avez euh noté. Tu écris le titre. Chut Adem ++ eh ben si on a quelque chose à dire à commenter sur ce qu'il y a écrit au tableau on lève le doigt merci. + La passion de la

- **ELV** Lecture

- **PE** Lecture ++ Assied toi Yako. Donc vas-y continues, continues, continues eu:h je dévore l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque première phrase. + Je dévore l'un après l'autre + les beaux volumes de la bibliothèque. + Le secrétaire du coup s'il vous reste des fautes vous les identifiez en vert ou d'une autre couleur donc comme ça après on pourra les compter d'accord ? Pour faire les statistiques pour savoir le nombre de fautes total en individuel, en collectif. ++ Allez Mayline, allez vas-y toute la phrase vas-y. Chut. Les beaux volumes de la bibliothèque, les beaux volumes de la bibliothèque. +++ Vas-y +++ Merci. Alors est-ce que l'un d'entre vous aurait quelque chose à dire ? Mathis ?

- **ELV** Passion c'est faux y'a deux s

- **PE** Alors pas de jugement je pense que passion, il me semble d'accord ? + Ici deux s ?

- **ELV** Oui

- **PE** C'est ce qu'elle a écrit, c'est petit mais y'en a deux ici d'accord ? Donc en effet passion deux s pourquoi ? Manel ?

- **ELV** Parce que y'a deux voyelles entre euh les deux s

- **PE** Parce que c'est entre, autour, autour

- **ELV** Autour

- **PE** Le son /s/ est entre deux voyelles d'accord ? Sinon ça fait /z/ d'accord ? Donc la passion de la lecture est-ce qu'il y a des fautes là-dedans ? Dans le titre

- **ELV** Non

- **PE** Non, ensuite, je dévore Tayna

- **ELV** Y'a pas de fautes

- **PE** Il n'y a pas de fautes selon toi, je dévore ok, l'un après l'autre c'est bon pour tout le monde ? Les beaux volumes à quoi il faut faire attention
- **ELV** Le x
- **PE** Les beaux volumes, le x, Eloïse d'accord ? On accorde + alors déjà /o/ c'est e, a, u, très bien on accorde les volumes, les beaux volumes du coup x à beaux, volumes s d'accord pas de faute, de la bibliothèque, parfait, très bien. + Groupe suivant + Lorenzo
- **ELV** Moi ?
- **PE** Ok, oui + allez viens + Essaies d'écrire gros au tableau que les camarades voient. + Ils racontent les aventures, ils + racontent les tu as pris la feuille ou pas ?
- **ELV** Non
- **PE** Va prendre la feuille du groupe + Allez allez on se dépêche, ils racontent ++ ils racontent les aventures + captivantes, ils racontent les aventures + captivantes ++ c'est bon ? Top ! Merci. Est-ce que quelqu'un à quelque chose à dire sur ce qu'a écrit Lorenzo ? Ils racontent les aventures captivantes. Swana ?
- **ELV** (?)
- **PE** Alors, ils, Swana pense que c'est un ils au pluriel avec un s eu:h pourquoi ? On peut, on peut donner un avis différent mais il faut expliquer pourquoi + règle d'or de la dictée négociée
- **ELV** Je sais pas
- **PE** Tu sais pas d'accord eu:h Simon ?
- **ELV** Parce que c'est les beaux volumes
- **PE** Les beaux volumes donc en fait ils ici c'est quoi ? La nature de ils ?
- **ELV** C'est ils
- **PE** Alors la nature de ils ?
- **ELV** C'est beaux volumes
- **PE** La nature de ils + Justine ?
- **ELV** Pronom personnel
- **PE** Pronom personnel un pronom ça fait quoi ?
- **ELV** (?)
- **PE** Quelqu'un d'autre ? Un pronom Enzo ça fait quoi ? + Manel un pronom ça fait quoi ? Isa retourne toi un pronom ça fait quoi ? Justine
- **ELV** Ca remplace

- **PE** Un pronom ça remplace un nom là ça remplace quel nom en l'occurrence ? Noa ?
Ils racontent, ils remplace quel nom ?
- **ELV** (?)
- **PE** Oui oui volume d'accord ok ? Donc volume genre et nombre Yacoub ? ++ Genre et nombre de volume ? + Est-ce que c'est masculin féminin singulier pluriel ? Volume
- **ELV** Masculin
- **PE** Masculin oui et ? + Ça c'est le genre et le nombre ? N'ai pas peur vas-y
- **ELV** Masculin
- **PE** Masculin et donc ça on a le genre et le nombre c'est entre singulier ou pluriel c'est quoi singulier ou pluriel ?
- **ELV** Pluriel
- **PE** D'accord donc si ils ici c'est un pronom qui remplace volumes et que volumes est au + pluriel alors il est au + Fiona ?
- **ELV** Pluriel
- **PE** Pluriel aussi bien sûr + Ils racontent
- **ELV** Je pense aussi que à la fin de racontent il y a e, n, t
- **PE** Tu penses qu'à la fin de racontent y a e, n, t bien évidemment ! + On l'accorde ici + Ils racontent e, n, t. D'accord ? Ensuite ? Quelqu'un d'autre à quelque chose à dire ?
Hormis Justine ? + Justine ?
- **ELV** Captivante y'a un s
- **PE** Je pense
- **ELV** Je pense que à captivante y'a un s
- **PE** Pourquoi ?
- **ELV** Les aventures y'a plusieurs aventures donc elles sont captivantes
- **PE** Elles sont captivantes quelle est la nature de captivantes ?
- **ELV** Ben adjectif ?
- **PE** Très bien et on accorde + l'adjectif au nom qu'il qualifie d'accord ? Ils racontent les aventures captivantes très bien de quoi on va le voir avec + Mathieu ? Allez Mathieu +
Mathieu va écrire la phrase au tableau
- **PE** De personnages imaginaires ou réels
- **ELV** Nous on a fait qu'une seule faute d'inattention
- **PE** On va voir après + personnages +++ ou réels
- **ELV** Mais Mathieu tu as pas recopié bien la feuille

- **PE** Sur un autre ton tu peux le dire gentiment eh oui fais attention quand tu copies + c'est bien à ta place +++ quelqu'un: à quelque chose à dire sur cette partie ? Oui Emma ?
- **ELV** A réel y'a deux l
- **PE** Tu penses qu'à réels y'a deux l
- **ELV** Et non
- **PE** Alors pourquoi ?
- **ELV** Ben parce qu'on peut dire réaliste
- **PE** Réaliste alors comment tu écris réaliste ? Il écrit réaliste au tableau + réaliste s'écrit avec + un l qu'est-ce que c'est comme nature réel ? La nature du mot réel Manel
- **ELV** Adjectif
- **PE** Un adjectif qualificatif d'accord chut donc il s'accorde en genre et en nombre avec + Noa ?
- **ELV** (?)
- **PE** Avec le nombre très bien + quel est le nom ici qui conditionne l'accord de cet adjectif ? + de personnages d'accord ? Quel est le genre et le nombre ? du coup ?
- **ELV** Masculin pluriel
- **PE** Masculin pluriel et le mot l'adjectif réel s'écrit comme ceci réel au masculin singulier réel au féminin singulier réel au masculin pluriel et réel + au féminin pluriel + d'accord ? +++ pourquoi est-ce que +++ ici il est écrit avec un seul l ? Chut Éloïse on récapitule + Manel ?
- **ELV** (?)
- **PE** Parce que réel est un adjectif
- **ELV** (?)
- **PE** Et le nom qu'il qualifie c'est deux personnages + d'accord et ce nom est masculin + pluriel. Donc réels r, e accent aigu, e, l, s. +++ Ensuite Noa au tableau +++ et peu à peu virgule +++ réels virgule et peu à peu écris-le maintenant +++ Et peu à peu virgule les caractères +++ et les illustrations. +++ Qui a quelque chose à dire ? Et peu à peu tout le monde est d'accord ? Qui a mis un t à peu ? Personne ? C'est bien peu avec un t c'est quoi ? + Walter ? Peu avec un t c'est quoi ? Peut comme ça (*au tableau*) + je l'ai entendu là-bas plus fort Walter ?
- (?)

- **PE** C'est le verbe pouvoir il peut + donc peu à peu les caractères + A quoi il faut faire attention ici dans les caractères ? + Mona ?
- **ELV** Au s
- **PE** Au s très bien et les illustrations à quoi on fait attention *IL*lustration Simon ?
- **ELV** deux l
- **PE** deux l très bien et quoi d'autres ?
- **ELV** (?)
- **PE** et le s à la fin ok très bien du livre semblent Soukaina semblent ?
- **ELV** (?)
- **PE** Oui pourquoi ? et à quoi il faut faire attention ?
- **ELV** Il faut faire attention au m
- **PE** Au m du son « an » oui parce que c'est quoi ? Pourquoi un m pour faire le son an ici ?
- **ELV** Parce que c'est une voyelle et une consonne ?
- **PE** Non c'est pas pour ça devant quelle lettre on met un m pour faire le son « an » ?
- **PE** B, p, et m. Quand tu as le son « an » devant un b, un p ou un m du coup c'est la lettre + m qui est utilisée au lieu du n d'accord ? Sem:ble et quoi d'autre à semble ? (?)
- **ELV** Y'a e, n, t
- **PE** E, n, t pourquoi ?
- **ELV** Parce que y'a plusieurs illustrations
- **PE** D'accord en effet quel est euh c'est quoi semble ? c'est un ?
- **ELV** Verbe
- **PE** Chut demande la parole Simon d'accord et le verbe s'accord avec le ?
- **ELV** Euh genre
- **PE** Non
- **ELV** Non ! Avec le sujet !
- **PE** Manel ?
- **ELV** Avec le sujet
- **PE** D'accord et comment est-ce qu'on trouve le sujet ici ?
- **ELV** Beh les caractères et les illustrations c'est elles semblent
- **PE** Oui comment est-ce qu'on
- **ELV** Parce qu'on peut le remplacer par un pronom
- **PE** Tout à fait et quelle question on peut poser ?

- **ELV** Qui est-ce qui semble ?
- **PE** Qui est-ce qui semble d'accord donc là en effet les caractères et les illustrations au pluriel donc semblent e, n, t. Et s'animer ? Dédicace Enzo, pourquoi e, r à la fin ? + si on le remplace par un verbe du 3^e groupe ?
- **ELV** (?)
- **PE** Plus fort
- **ELV** (?)
- **PE** Chut donne-moi un exemple
- **ELV** Euh vendre
- **PE** Vendre + les caractères et les illustrations du livre semblent +
- **ELV** se vendre
- **PE** se vendre et non pas se vendu parfait très bien qui a zéro faute ? C'est bien félicitation qui a une faute d'inattention ? Bravo à tous c'est bien + vous me ramassez les copies je vais les garder pour faire les statistiques.

Fin de la transcription