



L'accompagnement des enseignants dans leurs interactions langagières pour favoriser la construction de savoirs

Sandra Leterrier

► To cite this version:

Sandra Leterrier. L'accompagnement des enseignants dans leurs interactions langagières pour favoriser la construction de savoirs. Education. 2021. dumas-03281560

HAL Id: dumas-03281560

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03281560>

Submitted on 27 Oct 2021

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

Mémoire présenté en vue d'obtenir le MASTER MEEF 4 - Mention : Pratique et ingénierie de la
formation, parcours formation de formateurs d'enseignants
CY Paris Cergy Université
Inspé de l'académie de Versailles

L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LEURS INTERACTIONS LANGAGIERES POUR FAVORISER LA CONSTRUCTION DE SAVOIRS

Sandra Leterrier

sous la direction de Pascale Boissonnet

Année 2020 / 2021

Remerciements

Au terme de cette année de recherche et de formation, je souhaite remercier les personnes qui ont contribué à cette aventure et m'ont permis de m'ouvrir à des champs de connaissances insoupçonnés.

Je remercie mes proches et en particulier mes enfants Tom et Lilou car ils m'ont encouragée du début à la fin dans ce travail de fond sans jamais me culpabiliser pour le temps que je leur ai enlevé.

Ma directrice de mémoire, Pascale Boissonnet, à qui je dois d'avoir grandi professionnellement. Son savoir et son éthique modèlent la fonction de formateur à laquelle j'aspire.

La responsable du master MEEF Pratiques et Ingénierie de la formation sur le site d'Antony, Marie-Laure Elalouf, sans qui cette formation ne serait pas aussi exigeante et complète. Elle a réussi la mission délicate de réunir une équipe compétente autour de la formation à la recherche et de la fonction de formateur.

Delphine, la professeure des écoles qui m'a ouvert volontairement les portes de sa pratique professionnelle. Ce mémoire n'aurait pas pu s'écrire sans elle.

Table des matières

Introduction.....	6
Chapitre 1 – Les champs de la recherche autour du langage.....	7
2. 1. Lev Vygotski	7
2. 2. Sylvie Plane.....	7
2. 3. Claudine Garcia-Debanc et Gülich & Kotschi	8
2. 4. Kerbrat-Orecchioni et la notion d'interaction en linguistique	8
Chapitre 2 – Les champs de la recherche autour de la didactique professionnelle	10
3. 1. Jérôme Bruner.....	10
3. 2. Francine Cicurel.....	10
3. 3. Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly et Christophe Ronveaux.....	11
3. 4. Yves Clot.....	11
3. 5. Isabelle Vinatier, D. A. Schön	12
3. 6. Dominique Bucheton.....	12
3. 7. Pierre Vermersch	14
Chapitre 3 – Les enjeux de la recherche	14
1. 1. Définition de la problématique.....	14
1. 2. Définition des hypothèses et des indicateurs	15
Chapitre 4 - Protocole de suivi auprès d'un débutant.....	17
4. 1. Méthodologie	17
4. 2. La première observation d'une séance de sciences, recueil de données et traitement.....	17
4. 2. 1. Analyse : Première phase de mise en commun.....	19
4. 2. 2. Analyse : Seconde phase de mise en commun	22
4. 3. L'entretien semi-directif.....	26
4. 3. 1. Analyse : les étapes de l'entretien	26
4. 3. 2. Analyse : les traces langagières de l'enseignante	28
4. 3. 3. Analyse de la conduite d'entretien.....	31
4. 4. L'entretien d'autoconfrontation n°1.....	34
4. 4. 1. Analyse : de la préparation de l'entretien à la réalité de l'entretien.....	35
4. 4. 2. Analyse : du côté du langage de l'enseignante	40
4. 4. 3. Les traces d'un début de réflexion chez l'enseignante.....	45
4. 4. 4. Analyse : le langage de la formatrice	48
4. 4. 5. Les étapes de l'accompagnement en entretien.....	51
4. 5. La deuxième visite et son entretien d'autoconfrontation n°2.....	58

4. 5. 1. Analyse : comparaison de la planification et de l'entretien n°2.....	58
4. 5. 2. Analyse quantitative et qualitative des notions didactiques et pédagogiques abordées	62
4. 5. 3. Analyse : les traces langagières de la réflexivité de l'enseignante.....	63
4. 5. 4. Analyse : l'accompagnement de la formatrice au regard de ses traces langagières	66
Chapitre 5 – Le scénario de formation, penser l'accompagnement.....	74
5. 1. Choix d'un scénario	74
5. 2. Quelle entrée ? Quels enjeux ?.....	74
5. 3. Quels outils réinvestir ?.....	74
5. 4. Concevoir la formation.....	76
Chapitre 6 - Conclusion générale.....	78
Bibliographie.....	80
Table des annexes	82
Annexes	83
Annexe n°1 - Transcription mise en commun séance volcans, jeudi 15/01/2021	83
Annexe n°2 - Guide de l'entretien semi-directif.....	88
Annexe n°3 - Transcription de l'entretien semi-directif	89
Annexe n°4 - Synopsis 1 de l'entretien semi-directif : les étapes de l'entretien	96
Annexe n°5 - Synopsis 2 de l'entretien semi-directif : interprétation des traces langagières de l'enseignante	103
Annexe n°6 - Synopsis 3 - Auto-évaluation de l'entretien semi-directif	107
Annexe n°7 - Préparation de l'entretien d'autoconfrontation n°1	110
Annexe n°8 - Transcription de l'entretien d'autoconfrontation n°1.....	114
Annexe n°9 - Synopsis 1 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : écart entre la préparation de l'entretien et l'entretien lui-même.....	132
Annexe n°10 - Synopsis 2 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : du côté du langage....	141
Annexe n°11 - Synopsis 3 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : les traces d'une réflexion émergente.....	146
Annexe n°12 - Synopsis 4 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : Les étapes dans l'accompagnement	150
Annexe n°13 - Transcription des mises en commun de l'observation n°2, séance de sciences sur les séismes.....	157
Annexe n°14 - Préparation de l'entretien d'autoconfrontation n°2.....	164
Annexe n°15 - Transcription de l'entretien d'autoconfrontation n°2	166
Annexe n°16 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 1 : comparaison de la planification et de l'entretien	179

Annexe n°17 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 2 : les traces langagières de la réflexivité de l'enseignante.....	183
Annexe n°18 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 3 : l'accompagnement de la formatrice au regard de ses traces langagières	185
Annexe n°19 - Conventions de transcription extraites du groupe GARS	190

Introduction

Le langage est l'incontournable vecteur de construction de la pensée de l'enfant. Tout d'abord parce qu'il fait partie du triangle enseignant-savoir-apprenant mais surtout parce que l'action conjointe de l'enseignant et des élèves sur le savoir va induire l'apprentissage (Bruner). Et comme le développement de la pensée chez l'enfant est non linéaire (Wallon), c'est l'activité d'étayage de l'enseignant qui sera déterminante à travers des procédés d'anticipation, de réorganisations rétrospectives des savoirs antérieurs, de prises de conscience (Elisabeth Nonnon¹). Les gestes langagiers de l'enseignant étayent donc la pensée de l'enfant. Les travaux de D. Bucheton² décrivent l'organisation des gestes professionnels (dont langagiers) en postures d'étayage. Mais l'hypothèse est, qu'à l'instar de gestes langagiers efficaces, d'interactions porteuses de sens pour les élèves, les gestes langagiers du formateur vont venir étayer la pensée réflexive de l'enseignant sur sa pratique. La définition et l'analyse des gestes langagiers en classe enrichissent la compréhension des interactions langagières lors d'un échange. Grâce à cela, ce sont les gestes langagiers de l'enseignant et du formateur qui peuvent être mis en résonnance lors des entretiens d'autoconfrontation afin d'améliorer l'accompagnement des enseignants débutants. Les gestes langagiers sont une donnée fondamentale de la professionnalité enseignante et un objectif central de la formation initiale et de la formation continue. Or, l'objet oral est complexe et multidimensionnel : social, cognitivo-langagier, linguistique, interactionnel et affectif (S. Plane³). Comment aider les enseignants débutants à développer une posture d'étayage efficace à travers les interactions langagières ? L'histoire de la didactique de l'oral⁴ permet de mieux comprendre les apports de la recherche pour orienter l'action enseignante et l'action de la formation professionnelle. L'écrit réflexif s'organise autour de deux premiers chapitres qui traitent des champs théoriques de la recherche.

Dans un premier chapitre consacré à la recherche sur le langage, les auteurs cités ont fait évoluer mes connaissances sur les interactions, les verbalisations des élèves et des enseignants comme moteur de la pensée. Dans le chapitre suivant, sur la didactique professionnelle, il s'agit de comprendre l'articulation étroite entre l'analyse de l'activité enseignante, les techniques d'entretien, les outils de la recherche et les postures du formateur. De ces enjeux découle le troisième chapitre qui pose la problématique de cet écrit

¹ Elisabeth Nonnon, « Que voudrait "dire aider à comprendre ? » L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°1, Les aides à la compréhension pp. 25-61, 1989.

² Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* n°3, octobre 2009.

³ Sylvie Plane, conférence « Oral en contextes » à l'Ifé, 19 mai 2019.

⁴ Elisabeth Nonnon, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, 149-150, 2011.

de recherche. Pour tester les hypothèses, je décrirai dans le chapitre quatre le protocole de suivi d'une enseignante néo titulaire. Les conclusions liées à ce protocole aboutiront à la proposition d'un scénario de formation qui combinera les résultats de l'analyse et mes projections dans la fonction de formateur.

Chapitre 1 – Les champs de la recherche autour du langage

Les notions présentées grâce aux auteurs suivants ont représenté un socle par lequel je suis entrée dans l'écrit réflexif. L'étude du langage a fait l'objet de multiples recherches, elles sont présentées dans ce chapitre.

2. 1. Lev Vygotski

Pour Vygotski, le développement psychique est médiatisé par le langage. Il définit deux niveaux de développement : l'actuel et celui du développement le plus proche, en devenir, en attendant que certaines fonctions deviennent matures. La zone de proche développement (ZPD) est l'écart entre ces deux niveaux de développement. La ZPD est mobilisée par une médiation. La problématique de ma recherche fait le lien entre le développement cognitif des élèves et la socialisation des apprentissages. L'enseignant met en place « des outils mentaux » pour que les élèves accèdent à un développement supérieur : des systèmes de représentation, des techniques cognitives et métacognitives⁵. De plus, du côté de la formation d'enseignants, le formateur accompagne dans la ZPD l'enseignant débutant en l'étayant par des gestes langagiers, en fournissant des outils pour savoir comment réaliser son activité et ainsi lui permettre d'aller au-delà de sa pratique actuelle.

2. 2. Sylvie Plane

Il n'est pas inutile de rappeler grâce à Sylvie Plane⁶ les différents statuts de l'oral qui sont intégrés dans le travail de recherche présenté. L'oral est un outil d'enseignement pour le professeur (son matériau langagier qu'il utilise pour enseigner) et un outil d'apprentissage pour l'élève. Cet oral devient objet d'apprentissage quand l'objectif de la séance est métadiscursif (les élèves et l'enseignant discutent ensemble de la production orale en vue de

⁵ Elisabeth Nonnon, Que voudrait dire « aider à comprendre » ? *L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension*, in : *Spirales, Revue de recherches en éducation* n°1, 1989. Les aides à la compréhension, pp25-61.

⁶ Sylvie Plane, conférence « Oral en contexteS » à l'Ifé le 19 mai 2019.

l'améliorer selon certains critères) ou quand l'objectif de la séance est purement une compétence orale de type dire un texte à voix haute, expliquer, raconter. Les enseignants peinent encore à intégrer dans leurs objectifs de séance ces objectifs langagiers faute de connaissances sur ces objets de savoir.

2. 3. Claudine Garcia-Debanc et Gülich & Kotschi

En didactique du français, C. Garcia-Debanc inscrit les modalités de la reformulation dans l'expertise enseignante puisqu'elles visent la structuration des connaissances chez les élèves. Les travaux de C. Garcia-Debanc m'ont incitée à prendre en compte les reformulations dans l'ensemble des interactions langagières qu'un enseignant propose en classe. Comme beaucoup d'autres chercheurs, j'utilise la définition linguistique de Gülich & Kotschi (1987), « la reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation ». Pour la recherche sur les faits langagiers de l'enseignante, je m'appuie sur les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni.

2. 4. Kerbrat-Orecchioni et la notion d'interaction en linguistique

L'article suivant de Catherine Kerbrat-Orecchioni éclaire sur les apports de cette discipline dans l'analyse qu'on peut faire des procédés langagiers utilisés par les enseignants. C. Kerbrat-Orecchioni⁷ dit que « parler c'est interagir » selon J. J. Gumperz. Si le langage est de nature dialogique (Bakhtine), le courant interactionniste, n'a pourtant pénétré la linguistique française que tardivement au XXe siècle. Les interactions ont enrichi, depuis le début des années 80, nombre de travaux qui ont permis de rattraper le retard grâce notamment à la linguistique d'énonciation (années 60) présentant le sujet au cœur de l'énonciation (E. Benveniste). Cependant les recherches ont longtemps concerné des écrits, paradoxalement, et non des corpus de discours oraux. Cela est lié à la structure interne de la langue bien différente au niveau grammatical entre l'oral et l'écrit. Le champ de l'interaction a apporté à la linguistique des concepts utiles à l'analyse des prises de parole d'enseignants. D'abord, le langage n'est pas réduit à l'objet langue. Le langage, qui est principalement verbal, implique plusieurs sujets dont les échanges vont modifier les futurs échanges et ceci constamment tant que l'échange entre les participants perdure. Mais cette interactivité diffère selon la situation de communication. L'oral augmente le degré d'interactivité par rapport à l'écrit. En effet, dans l'échange, les deux participants doivent concevoir

⁷ Catherine Kerbrat-Orecchioni, La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan, dans *Langue française* n°117, *La linguistique comme discipline en France*. pp. 51-67, 1998.

mentalement le message, le formuler, entendre le message de l'interlocuteur, l'analyser, le mémoriser pour produire à nouveau un message (voir modèle de J. M. W. Levelt, 1989). Le nombre de participants influe également. Dans une situation d'oral didactique, l'enseignant est amené à gérer différentes situations où le degré d'interactivité est fort : les dialogues enseignant/élève et les échanges enseignant/groupe classe. Il est à noter que le degré d'interactivité fort de ces situations constitue à la fois un puissant levier pour l'étayage et une difficulté pour l'enseignant, principalement quand celui-ci débute dans l'enseignement. Ensuite, l'analyse de l'objet langue parlée doit se dissocier de l'analyse de l'objet langue écrite et les catégories grammaticales, par exemple, ne peuvent s'y substituer (notion de phrase inapplicable à l'oral). C'est important à noter dans la formation aux gestes professionnels quand on sait que l'attention des enseignants se porte surtout (dans le souci d'un langage oral de « qualité ») à la correction de phénomènes tels que : faire reformuler une phrase qui n'est pas construite correctement comme à l'écrit du point de vue de la syntaxe, corriger le doublement du sujet ou la simple négation, faire reformuler sans les bribes (bah) ou corriger les mots logiques tel que « en fait ». La notion de prosodie influe aussi sur la prise de parole et le degré d'interactivité. Tous ces éléments sont utiles à l'enseignant pour comprendre l'avancée de la réflexion d'un élève à l'oral et pour maximiser l'efficacité de l'étayage oral :

- Pour la construction du discours, les reformulations (de natures différentes), les inachèvements, les bafouillages et hésitations, les petits mots pour maintenir la communication (fonction phatique),
- Les régulateurs pour cadrer l'interaction (fonction sociale), les marqueurs de l'argumentation qui prennent en compte ou réfutent un autre propos, les connecteurs pour expliquer, justifier.

La description des phénomènes verbaux s'appuie sur du matériel langagier enregistré. Actuellement, il est difficile de se passer de ces enregistrements pour mettre en place une réflexivité apprenante avec les enseignants.

Enfin, la linguistique interactionnelle peut mettre en lumière les relations interpersonnelles dans le discours à travers les marqueurs de la relation interpersonnelle. Ce sont les mots qui peuvent marquer, dans l'échange, la distance ou la proximité (volume et tonalité plus ou moins douce de la voix, politesse, utilisation des pronoms d'adresse), la relation hiérarchique (fonctionnement des tours de parole dans les échanges), la « face » par l'utilisation de mots menaçants (FTA) ou rassurants (FFA comme le compliment, le remerciement), l'expression des émotions, la coopération.

Pour terminer, la composante affective qui joue un rôle dans les interactions est devenue un objet d'analyse linguistique.

Pour conclure, Catherine Kerbrat-Orecchioni redéfinit les fonctions de la linguistique interactionniste :

1. Comprendre comment les énoncés sont construits : ils le sont collectivement.
2. Comprendre comment les énoncés sont compris. Le sens est construit par collaboration et négociations successives.
3. Comprendre que le langage possède une dimension temporelle. C'est un matériau réel qu'il faut enregistrer pour que l'analyse soit possible : c'est un objet dynamique.

Le chapitre suivant développe les apports de chercheurs dans le domaine de la didactique professionnelle. Ils apportent des éclaircissements certains quant aux gestes du formateur en entretien, aux outils d'analyse et sur l'accompagnement des formés.

Chapitre 2 – Les champs de la recherche autour de la didactique professionnelle

Les champs de la didactique professionnelle m'ont permis de poser un cadre théorique pour la conduite et l'analyse de mes entretiens. Les références aux auteurs qui suivent m'ont conduite à travailler sur les concepts d'analyse de l'activité, de la co-explicitation, des postures du formateur, de la complexité de l'agir professoral et des synopsis. Ces références ont été un socle sur lequel la présente recherche s'est appuyée pour faire des propositions d'accompagnement en termes de gestes professionnels langagiers.

3. 1. Jérôme Bruner

Ce psychologue américain du 20^{ème} siècle développe le concept d'échafaudage. Dans ce concept, le développement cognitif d'un individu (et donc l'apprentissage) ne peut s'effectuer sans les interactions sociales, ce qui comprend les interactions langagières. Dans notre dispositif de suivi, le formateur utilise divers outils d'échafaudage pour maintenir et guider l'attention de l'enseignante : reformulations pour co-analyser avec la formée, extraits vidéos et transcriptions pour faire focaliser sur des aspects précis et susciter une prise de conscience, questions pour aider l'enseignante à verbaliser des liens ou des écarts entre le travail prescrit et le travail réel.

3. 2. Francine Cicurel

Francine Cicurel⁸ nous offre une définition de l'agir professoral qui contribue à comprendre la complexité de l'activité enseignante et l'importance de l'accompagnement par les formateurs. Elle précise que l'agir professoral est « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'instant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé. Pour Francine Cicurel⁹, l'entretien est un moyen de recueil de données où le sujet commente son action ce qui le rend sujet réflexif. C'est une véritable légitimation pour le sujet.

3. 3. Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly et Christophe Ronveaux

Les trois auteurs¹⁰ créent un outil méthodologique multipliant les angles d'analyse, le synopsis « qui extrait des informations essentielles des transcriptions en fonction de critères et procède à une reformulation des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche ». L'utilisation des synopsis dans la recherche présentée a été déterminante car elle a permis une analyse multifocale. « Les focalisations sur l'objet ne sont pas uniquement des déplacements de point de vue. Elles apportent également des éclairages successifs sur des questions didactiques ». Ainsi, l'analyse s'est trouvée enrichie, affinée par la création de synopsis successifs sur une même transcription.

3. 4. Yves Clot

Yves Clot¹¹ distingue la notion « d'activité réelle » et « d'action ». Ces deux notions seront intégrées dans l'analyse des séances de classe et des entretiens. Observer l'activité offre une plus grande diversité dans les informations recueillies car l'activité n'est pas uniquement celle qui est réalisée en classe, l'activité comprend tout ce qui anime l'enseignant. De ce fait, il apparaît indispensable de questionner en entretien cette activité réelle. Pour cela, il faut parfois revenir d'abord sur l'action. Pour cette raison, l'outil de l'entretien d'autoconfrontation est utilisé à cette fin. Il est une communication collective dont l'objet est le discours du sujet et dont le but est de comprendre un agir professoral passé, soit pour transformer un vécu en

⁸ Francine Cicurel, De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, dans *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011.

⁹ Francine Cicurel, *ibid.*

¹⁰ Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz et Christophe Ronveaux, Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, *Les méthodes de recherches en didactique*, p. 175-189.

¹¹ Yves Clot, La fonction psychologique du travail, *Presses universitaires de France*, coll. « Le travail humain », Paris, 1999.

expérience soit pour modifier cet agir. Les entretiens s'appuient sur des traces de l'activité : enregistrement vidéo, audio, transcription.

3. 5. Isabelle Vinatier, D. A. Schön

Chez Isabelle Vinatier¹², ce sujet réflexif devient aussi « sujet capable » (elle reprend le terme de Pierre Rabardel¹³). L'entretien devient un espace de co-explicitation qui confère un rapport de complémentarité entre le formateur et l'enseignant. Isabelle Vinatier insiste sur la nécessité de reconnaissance mutuelle du champ de compétence spécifique de ces deux individus qui mettent ces champs de compétence au service d'un objet : l'action du sujet. Dans le cadre de ce travail collectif entre le chercheur-formateur et le praticien, il convient toutefois d'émettre des limites au travail d'analyse au sein de l'entretien d'autoconfrontation, ces limites permettant de garder à l'esprit que les conclusions qui seront tirées de l'analyse présentée ici sont empreintes de subjectivité car intégrées dans l'action.

Marc Bru¹⁴ développe justement le concept de D.A. Schön de « réflexion sur l'action » qui est un retour explicite sur l'action et la « réflexion dans l'action » qui reste implicite. Les verbalisations de l'enseignant « sont des reconstructions qui s'inscrivent inévitablement dans les processus à l'œuvre au moment où ils s'expriment : désirabilité à l'égard du groupe, poids des normes professionnelles explicites et implicites, prégnance de l'image du bon enseignant, propension à la rationalisation, respect des règles de cohérence du discours... ». Dans ces verbalisations, il nous intéresse d'interroger « la dynamique des interactions entre l'activité d'un enseignant et les activités d'élèves » (Marguerite Altet¹⁵). L'écrit de recherche de cette année s'inscrit totalement dans la réflexion de Pierre Pastré¹⁶. L'analyse de pratiques dépasse aujourd'hui le tandem classique approche didactique-approche gestion de la classe pour se situer dans une approche interactionniste, défendue aussi par Isabelle Vinatier.

3. 6. Dominique Bucheton

¹² Isabelle Vinatier, L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable », dans *Recherches en éducation*, hors-série n°1 juin 2010.

¹³ Pierre Rabardel et Pierre Pastré, *Modèles du sujet pour la conception*, 2005.

¹⁴ Marc Bru, Pratiques enseignantes des recherches à conforter et à développer, dans *Revue Française de Pédagogie*, 2002.

¹⁵ Marguerite Altet, Quel est l'intérêt du concept « d'organiseurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? (Léopold Paquay, Marguerite Altet, Marc Bru, Pierre Pastré, Aline Robert et Frédéric Tupin), Table ronde animée par Léopold Paquay, p.139-153, 2007.

¹⁶ Pierre Pastré, *ibid.*

J'utilise pour l'analyse du travail de la formatrice le cadre des sept postures du formateur, élaboré par Dominique Bucheton¹⁷ dans le champ de la formation des enseignants. Ces sept postures traduisent les différentes relations entre le formateur et le(s) formé(s) au cours d'une formation duelle ou groupale.

-Posture d'accueil : poser le contrat de communication (place, rôle de chacun, durée, statut), écouter et se mettre en retrait du formateur.

-Posture de valorisation : reconnaître une identité professionnelle en construction. Par la bienveillance, chercher le positif de ce qui a été fait pour rassurer le stagiaire sur ce qu'il sait déjà faire, sur ce qui va bien.

-Posture de description précise du contexte : faire dire au débutant ce qu'il a fait, ce qu'il a vu au plus près de la réalité de la classe : geste d'invitation à l'observation précise des élèves, des tâches, durée... (« et donc à cet instant vous avez vu quoi ? »). Empêcher le débutant de porter des jugements sur la classe, sur les élèves ou sur ce qu'il a fait (regard bienveillant sur les productions des élèves). Pointer les difficultés spécifiques. Poser des gestes de construction d'indicateurs : « Qu'est-ce qui vous fait dire que ? ».

-Posture d'exploration problématisante : constater un nombre de faits puis entrer dans l'analyse avec le formé. Construire des gestes d'accompagnement dans l'analyse. Essayer d'accompagner la construction de solutions alternatives par le stagiaire ou stabiliser certains gestes professionnels.

-Posture de traduction : mettre en mots ce que le stagiaire a fait, renvoyer en miroir ce que le stagiaire a fait avec un niveau supérieur. Traduire son action en termes de savoirs professionnels décontextualisés, notamment didactiques. Amener le stagiaire à tirer une règle générale de l'expérience vécue (secondariser).

-Posture d'enseignement : théoriser, apporter des notions, des ressources, notamment didactiques et pédagogiques, des concepts (textes officiels, document professionnel, article, revue, bibliographie, sitographie) mais faire attention à trouver le bon moment.

¹⁷ Dominique Bucheton, Postures et gestes professionnels du conseil en entretien de formation, *conférence*, académie de Dijon, 2016.

-Posture de conseil : donner des orientations, des pistes de travail. Contractualiser ce sur quoi le débutant doit mais surtout peut progresser.

3. 7. Pierre Vermersch

Quelques questions d'explicitation sont utilisées pour étayer le discours de l'enseignante dans sa description du réel. Ces questions s'inspirent de la démarche théorisée par Pierre Vermersch¹⁸. L'entretien d'explicitation est une technique d'écoute et de questionnement qui interroge la subjectivité du sujet. Le premier objectif est la description d'une action par le recueil du vécu d'un sujet. Le second objectif est de faire prendre conscience des effets d'une action. Ici c'est le premier objectif qui nous intéresse même si, techniquement, le protocole n'est pas du tout celui d'un entretien d'explicitation (EDE). Le choix a été de s'inspirer de cette technique de questionnement pour aller chercher le détail des souvenirs de l'enseignante sur sa séance sur les volcans et enchaîner sur l'autoconfrontation. Quel intérêt dans un dispositif de formation ? En entretien conseil, les moments d'explicitation sont le moyen de faire prendre conscience aux formés de l'impact de leur action sur l'apprentissage des élèves. Impact qu'ils peuvent avoir du mal à verbaliser pour plusieurs raisons (manque d'expérience, peur du jugement et de l'évaluation). Si les enseignants débutants peuvent, par un questionnement orienté et précis, verbaliser une situation de classe en évocation, c'est l'occasion pour eux de conscientiser les effets que cette action a sur le déroulement d'une séance de classe. L'objectif est donc pour le formateur d'accompagner les débutants à transformer ce vécu expérientiel en vécu conscientisé puis par une analyse réflexive, en objet de connaissance transférable puis enfin en expérience. Le chapitre qui suit entend synthétiser ces enjeux autour de la notion d'interaction langagière et d'étayage entre l'enseignant et ses élèves et entre le formateur et ses formés dans le but d'un développement conscientisé des connaissances.

Chapitre 3 – Les enjeux de la recherche

1. 1. Définition de la problématique

Ces concepts ont conduit mon projet de recherche vers une co-analyse des réponses langagières et des interactions chez un enseignant débutant et chez le formateur pour y trouver des leviers favorisant les apprentissages, le développement professionnel. Quelles

¹⁸ Pierre Vermersch, « L'entretien d'explicitation », ESF éditeur, 1994.

réponses langagières l'enseignant débutant doit-il mobiliser dans un oral didactique pour permettre l'élaboration de la pensée de l'élève ? Comment le formateur peut-il accompagner l'enseignant débutant dans l'évolution de ces réponses langagières et des interactions ? Je propose donc la problématique qui suit : **« Comment accompagner l'enseignant débutant à mettre en place dans les phases de mises en commun des interactions langagières favorables à la construction des savoirs des élèves ? »**

1. 2. Définition des hypothèses et des indicateurs

Pour répondre à cette question, deux hypothèses sont émises :

1. L'enseignant débutant analyse la situation langagière par un retour sur son action grâce aux entretiens d'autoconfrontation proposés.
2. Le dispositif de formation permet l'accompagnement de l'enseignante néo titulaire dans le développement des interactions élève/élève et les gestes langagiers au service de la construction de savoirs.

Pour chacune de ces hypothèses, des indicateurs de suivi ont été élaborés avec leurs outils correspondants. Le tableau suivant les synthétise.

Hypothèses	Indicateurs	Outils
Hypothèse 1 : L'enseignant débutant analyse la situation langagière par un retour sur son action grâce aux entretiens d'autoconfrontation proposés.	1. L'enseignante débutante peut mettre en relation une tâche langagière présente dans la mise en commun avec son enjeu de construction des savoirs.	Observation 1 : Transcription : Comprendre la notion de tâche langagière dans la transcription
	2. L'enseignante peut relier ses reformulations à des buts.	Observation 1 : Transcription et audio : Institutionnalisation d'un terme scientifique
	3. L'enseignante peut identifier la nature des interactions et ses effets (enseignant/élève ou élève/élève)	Observation 1 : Transcription : Nature des interactions enseignant-élèves Observation 2 : Vidéo : identification de la nature des interactions enseignant-élèves
Hypothèse 2 : Le dispositif de formation permet l'accompagnement de l'enseignante néo titulaire dans le développement des interactions élève/élève et les gestes langagiers au service de la construction de savoirs.	1. Le formateur apporte un cadre rassurant favorable à la pratique réflexive.	-Posture d'accueil : contrat de communication clairement posé -Posture de valorisation/survalorisation : Quelle occurrence de mots phatiques, accroches et répétitions lors des entretiens ?

	2. Le formateur accompagne l'enseignante débutante dans l'analyse des faits langagiers et des interactions.	-Posture d'exploration problématisante au travers le questionnement sur l'objectif, sur « Comment faire autrement ? » -Quelles traces d'un cheminement avec l'autoconfrontation ? -Posture de traduction/sur-traduction ? : choix des mots
	3. Le formateur est une personne de conseil pour que l'enseignante débutante oriente son action.	-Posture d'enseignement ciblé et réfléchi dans le temps global du suivi ? de sous-enseignement ? de sur-enseignement ? -Posture de conseil pour contractualiser les pistes d'évolution de l'enseignante : présence de synthèse en fin d'entretien.
	4. Le formateur évalue les effets de son accompagnement à travers l'attention que l'enseignante porte à ses réponses langagières et aux interactions en classe.	-Attention portée aux réponses langagières : nombre de formulations d'hétéro-paraphrases plus important, nombre de FTA moins important, nombre de questions ouvertes plus important. -Attention portée aux interactions : l'enseignante développe ses compétences didactiques pour la mise en place de situations de verbalisations élève-élève lors des mises en commun.
	5. Le formateur évalue les effets de son accompagnement à travers les changements de postures de l'enseignante en entretien.	Traces langagières d'une évolution dans les propos de l'enseignante
	6. Le formateur évalue son dispositif de suivi en faisant évoluer ses réponses langagières en entretien	-Ecart dans la nature des questions posées entre le premier et le dernier entretien -baisse du nombre de chevauchements -attention portée à un langage commun avec la formée

Tableau des hypothèses, indicateurs de suivi et outils

Le chapitre suivant présente le protocole de suivi d'une enseignante débutante au fil de l'observation de ses séances de sciences et des divers entretiens réalisés avec elle.

Chapitre 4 - Protocole de suivi auprès d'un débutant

4. 1. Méthodologie

Le dispositif de suivi concerne une enseignante néo-titulaire 1 qui enseigne dans une classe de CM1, en REP. Elle est concernée cette année par le plan français. A ce titre, l'enseignante travaille en constellation autour de l'oral (choix de l'équipe). Cette enseignante s'est portée volontaire quand j'ai eu besoin de mettre au point le protocole de suivi.

L'observation de séances se concentre sur des temps de mise en commun entre l'enseignant et les élèves. C'est un moment clé dans l'étayage quand l'enseignant souhaite aider les élèves à élaborer leur pensée. Ils construisent une notion sur des acquis antérieurs (parfois sur de mauvaises représentations) et l'échange a pour objectif non seulement de valider mais aussi de corriger voire ancrer la notion chez l'élève. Les médias vidéos et audios sont utilisés d'une part pour resituer le moment observé dans sa séance d'enseignement, d'autre part pour aider à la transcription des échanges, qui peut être ardue du fait du nombre d'élèves, du bruit environnant et du volume des voix et enfin comme support pour l'autoconfrontation. Le code de transcription utilisé pour les verbatim est extrait de la convention de transcription du groupe GARS¹⁹ et a été personnalisé (cf annexe n°19).

4. 2. La première observation d'une séance de sciences, recueil de données et traitement

L'annexe n°1 comporte la transcription de la séance observée sur les volcans (la première de la séquence). Cette séance dure une heure quinze et seules les deux phases de mise en commun sont analysées. La première phase de mise en commun (durée 10'15'') fait suite à la lecture d'un texte de Pline le Jeune. Les élèves doivent surligner les mots qui font penser à une éruption volcanique. La seconde phase de mise en commun (durée 4') est une activité en collectif de description de deux dessins en coupe d'un volcan (choisis par l'enseignant après une phase de dessin individuel).

L'hypothèse est de voir apparaître dans le corpus les catégories suivantes :

¹⁹ Groupe Aixois de recherche en syntaxe sous la direction de Claudine Blanche-Benveniste

1-Des faits langagiers aidant à la construction de notions : typologie de reformulations, questions ouvertes en « comment ? » et « pourquoi ? » (elles augmentent le degré d'interactivité, elles conduisent l'élève à mettre en ordre sa pensée), connecteurs qui permettent d'expliquer, de justifier.

2-Ici j'ajoute d'autres catégories qui sont importantes dans la situation d'interaction, la présence de ces faits oriente l'efficacité du discours : les questions qui permettent de demander une précision/ une clarification, des régulateurs pour cadrer l'interaction et instituer le fonctionnement de la parole, l'utilisation du pronom « tu » comme manifestation de la prise en compte du dire des élèves, les petits mots de validation.

Trois grains d'analyse sont abordés pour comprendre comment l'enseignante agit sur la construction des savoirs chez les élèves : un grain global qui conduit à définir les conduites discursives en jeu, l'interactivité mise en place. Un grain moyen qui analyse les réponses langagières de l'enseignante (aux élèves, à la situation d'enseignement). Un grain fin qui propose d'émettre des hypothèses sur les logiques d'arrière-plan, le « réel de l'activité » de l'enseignante (Clot). A chaque niveau d'analyse, les résultats sont mis en corrélation avec les postures de l'enseignante et des élèves (D. Bucheton²⁰). L'analyse de la séance porte sur un ensemble de faits langagiers (reformulations, questions, gestes d'interpellation) et sur la situation d'interaction, qui sont révélateurs de postures chez la néo titulaire. Je m'appuie sur le modèle linguistique adapté de Gülich et Kotschi (1987) et la définition de « reformuler » de Fuchs (1982) pour l'analyse des reformulations. Les travaux de Catherine Kerbrat-Orrechioni sont convoqués pour comprendre comment se construit le discours entre l'enseignante et les élèves, comment en particulier se construit, à travers le langage, la pensée de l'élève. Grâce à la linguistique interactionniste, un ensemble de faits langagiers (des reformulations, des mots régulateurs dans les prises de parole, des marqueurs de la relation interpersonnelle) est mis en lumière. Dans un souci de formation, je traduis ces faits langagiers en gestes de métier, professionnels ou non, en prenant le modèle de D. Bucheton (ibid.) afin de voir si les interactions langagières de l'enseignante traduisent une construction des savoirs chez les élèves. Il est utile de rappeler les fonctions des reformulations dans un oral didactique (S. Volteau et C. Garcia-Debanc²¹) :

-assurer une communication efficace en classe en faisant exister une parole d'élève car l'enseignant investit des gestes d'atmosphère et de pilotage / valider une réponse d'élève

²⁰ Dominique Bucheton, Les gestes professionnels dans la classe, éthique et pratiques pour les temps qui viennent, éditions esf, 2019.

²¹ S. Volteau et C. Garcia-Debanc, Gérer les reformulations : un geste professionnel, in D. Bucheton, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, éditions de boeck, 2008.

pour le groupe classe (hétéro-répétitions). Les hétéro-répétitions sont un type de reformulation fréquemment utilisé par les enseignants.

-valider des propositions d'élèves dans un souci de construction des savoirs par un geste d'étayage. L'utilisation du tableau est un geste professionnel de pilotage utilisé régulièrement pour le rapport entre l'écrit et l'oral. La nature de l'activité ici correspond bien à l'utilisation de cet artefact.

-organiser l'activité (geste de pilotage) lors des passages de consignes (auto-répétition, répétition d'autodictée).

-permettre la construction de savoirs par l'introduction du métalangage (reformulations de type hétéro-paraphrase). Ce type de reformulation se trouve souvent en début d'activité comme le passage de consigne pour assurer une bonne compréhension mais il est plus rare de les trouver dans les phases de mise en commun alors qu'elles permettent d'introduire du vocabulaire spécifique aux domaines disciplinaires, de définir les nouvelles notions. On peut donc dire que ce sont des reformulations importantes dans tous les domaines d'enseignement et en particulier dans le domaine des sciences qui constitue le domaine étudié.

4. 2. 1. Analyse : Première phase de mise en commun

L'analyse qui suit utilise l'annexe n°1 : la transcription de la mise en commun de la séance sur les volcans.

Les mots régulateurs de la situation de communication :

Régulateurs des interactions dans le groupe	Marqueurs de la relation interpersonnelle : politesse, mots FFA rassurants, mots FTA menaçant la face)
Nombreux gestes d'interpellation	<u>FFA</u> : 09 :M : « brouillard » très bien ++ Emilie ? 14 :M : « tremblement de terre » merci + Gabrielle ? <u>FTA</u> : 15 :M : (à un autre élève en même temps) tu me ranges ça 24 :M : la personne qui joue avec ses + avec je sais pas quoi là + tu arrêtes s'il te plait d'accord ? merci

	38 :M : ouais +++ (tape du pied par terre vers une table) assez + 39 :M : ça m'énerve + llyes ?
--	---

D'un point de vue global, les nombreuses marques d'interpellation de l'enseignante servent à gérer les prises de parole. Les interactions sont exclusivement sur le mode enseignant/élève. L'enseignante interpelle les élèves pour solliciter, valider ou invalider une réponse. Il n'y a pas d'interactions élève/élève mettant en jeu les représentations de chacun et permettant une co-élaboration du savoir. Ceci montre une posture de contrôle qui se retrouve chez beaucoup d'enseignants débutants (voir les travaux de Luc Ria²² sur la tendance à « contrôler pour enseigner » au travers de son simplexe du travail enseignant). On peut dire que le discours avance par la succession de ces échanges mais on peut se demander s'ils profitent à l'apprentissage.

On peut observer deux marqueurs qui sont rassurants pour la face et deux marqueurs menaçants pour la face où l'enseignante reprend les élèves qui ne se trouvent pas dans la tâche. L'enseignante est dans le contrôle : pilotage fort, peu d'interactivité. Ceci conduit les élèves à jouer aussi de postures d'apprentissage particulières qui ne permettent pas la construction de savoirs : posture scolaire, posture de refus de la tâche. Dans la séance observée, les élèves traduisent la posture scolaire par une dépendance au regard de l'enseignante, certains cherchent à capter son attention par des remarques hors de propos. D'autres sont dans le refus, ont décroché pour jouer avec les surligneurs, avec leur stylo ou leur bouteille d'eau.

Reformulations :

<u>Hétéro-répétitions :</u>	<u>Auto-répétitions :</u>	<u>Hétéro-paraphrases avec expansion (définitoire, exemplification) :</u>	<u>Hétéro-paraphrases avec réduction : (dénomination, résumé) :</u>
11 occurrences sur 45 qui possèdent toutes une ratification d'accord en plus (« ok », « ah oui ») dont 1 occurrence avec intonation montante (07 M : ok ++ « aspect	0	0	0

²² Luc Ria, *Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, éditions esf, 2019.

inhabituel » ?)			
<u>Auto-paraphrases</u> : 0	<u>Répétitions</u> <u>d'autodictée (selon</u> <u>De Gaulmyn)</u> : 15 occurrences sur 45	<u>Auto-corrections</u> : 0	<u>Hétéro-corrections</u> : 0

Avec une focale moyenne, on observe que 15 faits langagiers sur 45 soit 33 %, concernent des répétitions d'autodictée²³. Ce pourcentage important s'explique par la nature de la tâche : la mise en commun à l'oral d'une recherche de mots dans un texte. Le tableau vient ici faire le lien entre langage écrit et langage oral. L'enseignante l'investit et a donc une posture d'étayage dans la validation des réponses des élèves qu'elle inscrit sur le tableau. C'est un geste premier car les réponses ne sont pas justifiées par les élèves. L'enseignante n'a pas, à ce moment, l'objectif d'une posture réflexive chez les élèves. Il s'agit d'abord de relever des mots pour ensuite amorcer un travail de réflexion.

11 réponses langagières sur 45 soit 24 % des faits langagiers représentent des hétéro-répétitions²⁴. L'enseignante est dans le pilotage de sa séance. Elle s'assure de la validité des réponses à un exercice en répétant la réponse de l'élève pour que le groupe classe prenne en compte ces mots. Elle a également des gestes sur l'atmosphère car elle entend faire exister la parole des élèves par ces hétéro-répétitions nombreuses. Elle y ajoute, de surcroît, des petits mots de validation qui renforcent cette parole.

La mise en commun de l'enseignante a permis le regroupement de mots reliés sémantiquement au phénomène géologique d'éruption volcanique. Cependant, même si, grâce à l'utilisation du tableau, des mots sont mis sur ce phénomène, l'enseignante n'explique pas les réponses erronées puisque pratiquement toutes les propositions des élèves sont acceptées même si elles ne sont pas justes (sauf 42 M : non + allez un dernier). Ceci s'explique par le fait qu'après avoir pris en compte la parole des élèves, elle demande dans une seconde étape de choisir les mots qui font penser à un volcan. Cette seconde phase dont on pense qu'elle va amorcer une réflexion aboutit de nouveau à une validation ou invalidation de réponses dans un sens enseignant/élève. Les réponses ne sont pas confrontées, discutées par le groupe classe.

Questions :

²³ Les répétitions d'autodictée permettent de laisser une trace écrite (tableau) d'une proposition orale.

²⁴ Hétéro-répétitions : éléments de réponse à la question de l'enseignante et qu'elle répète pour valider et faire exister cette réponse pour le groupe classe.

Questions ouvertes de type « comment ? » « pourquoi ? » « qu'est-ce ? »	Questions pour clarification	Questions pour aider les élèves dans la consigne
0	03 :M : pardon ? 20 :M : quoi ? 21 :M : j'entends pas 34 :M : là celui-là ? 37 :M : alors ++ oui mais un torrent de quoi ? 44 :M : oui mais alors + c'est pas c'est pas un torrent d'eau que j'attends 45 :M : qu'est-ce qui sort d'un volcan ?	06 :M : ok alors pas une phrase + dans la phrase que tu viens de me lire qu'est-ce ++ qu'est- ce que tu retiens ? 12 :M : ok bon là concrètement je prends quoi dans la phrase ? 35 :M : je prends le contexte ++ mais vraiment + quand vous voyez un volcan + vous vous dites + ça c'est un volcan + voilà + Thaïs ?

Toujours dans une perspective de grain moyen d'analyse, les questions posées permettent à l'enseignante de prendre en compte la parole des élèves, elle a le souci de les écouter. Elle n'hésite pas non plus à aider les élèves montrant en cela un geste d'étayage. Pour cela, elle s'empêche de porter un regard malveillant sur les problèmes de compréhension, elle réoriente juste sa consigne pour que les élèves puissent préciser leur réponse, ce qu'ils font avec réussite.

Cependant, l'absence de questions ouvertes qui permettraient aux élèves d'expliquer pourquoi ils ont choisi une réponse plutôt qu'une autre ne les fait pas entrer dans une confrontation de leurs représentations (argumentation/réfutation) au groupe.

4. 2. 2. Analyse : Seconde phase de mise en commun

Cette phase est différente de la première. Nous avons ici la présence d'une tâche langagière pour les élèves : une explication avec support écrit. Comme précédemment, l'analyse partira du global pour aller vers un grain moyen. Nous aborderons ultérieurement plus finement les logiques profondes révélatrices peut-être de postures chez l'enseignante.

Gestes langagiers de l'explication :

02 : M : on coupe là-dessus + on rempile les requins de Maya + Tiana et Tristan au tableau s'il vous plaît + chut + hop vous vous tournez vers vos camarades + tournez vos dessins vers vos camarades merci chut et l'un d'entre vous + me dit ce qu'il a dessiné + m'explique ce qu'il a vu ce qu'il a marqué

L'enseignante propose dans sa consigne une tâche disciplinaire à un groupe classe (représenter un volcan en coupe) et une tâche langagière, « expliquer », à uniquement deux élèves. La première élève (Tiana) répond à 4 reprises pour expliquer son dessin ou répondre à une question d'élève que répète l'enseignante et le second élève (Tristan) ne prend la parole qu'une fois pour expliquer son dessin. On peut conclure à un début de geste de tissage qui reste encore implicite, qui n'est pas encore maîtrisé. En effet, la suite des tours de parole montre un discours d'explication constamment morcelé par l'ajout de marqueurs de la relation interpersonnelle. L'enseignante doit couper la parole de l'enfant pour maintenir une atmosphère d'écoute, de respect de la parole.

Tiana : alors là j'ai marqué l'intérieur de mon volcan
M : chut
Tiana : donc déjà on met la croûte terrestre après à l'intérieur on a le magma chaud
M : les filles
Tiana : donc la lave et puis après avec la chaleur ben y a de la fumée qui s'évapore
M : Maya vient de demander c'est quoi du magma chaud ?
Tiana : ben c'est de la lave qui naît à l'intérieur de la pierre
(L'enseignante parle à Maya à propos de l'apprentissage de ses leçons, inaudible)
M : merci + Tristan

L'enseignante ne fait pas verbaliser le but de la tâche demandé : la représentation du volcan. Cependant, tout au long de cette phase 2 de mise en commun, elle conduit des élèves à un début d'explication qui s'appuie sur la description d'une production (le dessin du volcan). Ces deux tâches langagières sont souvent mises en avant en sciences.

Les régulateurs de la communication :

Régulateurs des interactions dans le groupe	Marqueurs de la relation interpersonnelle : politesse, mots FFA rassurants, mots FTA menaçant la face)
Gestes d'interpellation : les élèves sont nommés	<u>FFA</u> : 14'41" – 03 : M : oh Maya tu me fatigues + allez Tiana honneur aux filles 15' 24" – 07 : M : merci + Tristan 12 : M : oui 16 : M : oui 16'53" - 17 : M : ouais + Marianne ? <u>FTA</u> :

	14' 05 " : 02 : M : on coupe là-dessus + on rempile les requins de Maya 14'41" – 03 : M : oh Maya tu me fatigues + allez Tiana honneur aux filles 04 : M : chut 15' – 05 : M : les filles 15'45" - 09 : M : tu t'assois
--	---

Nous avons vu que la tâche langagière d'explication a orienté les interactions de cette mise en commun. L'enseignante n'a pas choisi au hasard les deux dessins présentés à la classe et ceci dans un souci de pilotage de la séance. Elle nomme les élèves pour progresser dans le cheminement de sa leçon et cela montre la prise en compte de leur travail. Par contre, elle utilise autant de marqueurs menaçant la face que dans la mise en commun 1 mais ici la mise en commun est deux fois plus courte.

Les reformulations :

<u>Hétéro-répétitions</u> : Les élèves : la cheminée 17'21"- 21 : M : la cheminée	<u>Auto-répétition</u> <u>s</u> :	<u>Hétéro-paraphrases</u> avec expansion (définitoire, exemplification) : Autre élève : à un tuyau 15'57" – 11 : M : à un + à un tuyau je préfère le terme tuyau on va dire ++ qu'est-ce qui pourrait faire penser +++ Siwar ? Siwar : quand la lave elle elle se réveille enfin 16'21" – 13 : M : oui + elle jaillit elle sort Siwar : elle jaillit 16'27"- 14 : M : ça sort donc par ces trous + Ayoub ? Ayoub : c'est un cratère 16'32" - 15 : M : oui effectivement sa forme en cratère prend	<u>Hétéro-paraphrases avec réduction</u> : (dénomination, résumé) : 0
<u>Auto-paraphrase</u> <u>s</u> : 0	<u>Répétitions</u> <u>s</u> <u>d'autodictée</u> (selon De Gaulmyn) :	<u>Auto-corrections</u> :	<u>Hétéro-corrections</u> :

Si on agrandit un peu la focale, la répartition des reformulations diffère du relevé de la phase 1 de mise en commun. Comme la tâche disciplinaire a changé (il s'agit d'expliquer maintenant un dessin en coupe de volcan), les gestes langagiers de l'enseignante s'en trouvent modifiés. On ne retrouve pratiquement pas d'hétéro-répétitions (ce qui est logique car la tâche n'est plus un relevé de mots dans un texte) mais des hétéro-paraphrases. Les hétéro-paraphrases participent au métalangage. L'enseignante reprend un terme d'élève pour donner soit un synonyme, soit une définition, soit un exemple. Elle introduit un vocabulaire scientifique (le mot « cheminée »).

Les questions :

Questions ouvertes de type « comment ? » « pourquoi ? » « qu'est-ce ? »	Questions pour clarification	Questions pour resituer les élèves dans la consigne
15' 35" – 08 : M : d'accord + autre chose ? est-ce que vous savez ça + est-ce que vous savez ça + ça là + comment ça s'appelle ?	0	0

La nature des questions a changé puisque l'enseignante pose des questions portant sur le vocabulaire technique des volcans. Cependant, elle a d'abord coupé la parole à un élève (Tristan) qui n'aura plus l'occasion de finir son explication. Elle contrôle les échanges qui sont très cadrés, dans un souci de pilotage de la leçon. Les questions de l'enseignante ne touchent pas à l'argumentation, à la réfutation des idées entre élèves. L'enseignante est dans une posture de contrôle. En réponse, on peut observer que certains élèves continuent de refuser la tâche (beaucoup de questions sur le coloriage alors que l'enseignante répète à plusieurs reprises que ce n'est pas la consigne).

Conclusion

C'est grâce à l'entretien semi-directif qui s'est déroulé quelques jours après l'observation que je vais tenter de comprendre les raisons de ce jeu des postures entre l'enseignante et ses élèves mettant à mal le travail de construction des notions. Ensuite, l'entretien d'autoconfrontation fournira d'autres éléments de réponses.

4. 3. L'entretien semi-directif

L'observation d'une séance sur les volcans s'est vue prolongée d'un entretien semi-directif quelques jours après. L'entretien semi-directif a été réalisé dans le but d'analyser comment l'enseignante, qui débute dans ce métier, comprend les attentes institutionnelles, comment elle les intègre dans sa pratique. Pourquoi faire appel à cet outil d'analyse qu'est l'entretien semi-directif ? L'entretien semi-directif est un dialogue entre deux personnes, cadré par un contrat de communication explicite et une bienveillance indispensable. Il comporte certaines caractéristiques propres qui lui confèrent sa particularité : des questions ouvertes, des relances, des silences volontaires et des reformulations. Il est structuré avec un guide de questions préalablement pensées en fonction de l'objet d'étude. Les questions partent du plus général vers des points plus précis de l'objet d'étude. Il permet la collecte de données à exploiter qualitativement. L'interprétation de ces données permet de nourrir l'analyse des résultats d'autres outils comme l'entretien d'auto-confrontation. On pourra ainsi expliquer les processus en œuvre dans la mise en place de ces interactions et dans les réponses langagières et ensuite accompagner l'enseignante à améliorer celles-ci.

J'utiliserai le cadre théorique de Dominique Bucheton²⁵ autour des logiques profondes.. Trois synopsis ont été élaborés à partir de la transcription de l'entretien semi-directif autour de différents angles d'analyse. Nous verrons donc dans une première partie en quoi la structure du dialogue diffère du guide de l'entretien (à l'aide du synopsis 1). Puis, dans une seconde partie, nous utiliserons le synopsis 2 pour découvrir ce qui est en jeu dans les traces langagières livrées par l'enseignante. Dans une troisième et dernière partie, c'est la conduite de l'entretien semi-directif qui sera analysée à partir d'indicateurs caractéristiques de cet entretien (voir synopsis 3).

4. 3. 1. Analyse : les étapes de l'entretien

Les annexes n°2, n°3 et n°4 présentent le guide de l'entretien semi-directif, la transcription de cet entretien et un synopsis sur les étapes de l'entretien. Le guide de l'entretien correspond à la préparation en amont de l'entretien semi-directif. Il a été élaboré en 3 parties. Après une présentation de l'interviewée, il comprend deux blocs de questions : l'un autour des représentations sur l'oral et l'autre bloc interrogeant les interactions enseignant-élèves. L'entretien se termine par quelques tours de parole de clôture. Le synopsis de l'annexe n°4 (les étapes de l'entretien) met en exergue des divergences entre la planification

²⁵ Dominique Bucheton, *Les gestes professionnels dans la classe*, éthique et pratiques pour les temps qui viennent, éditions esf, 2019, chapitre 4.

et l'entretien. Certaines questions n'ont pas été posées exactement de la même façon. Elles n'appellent donc pas les mêmes réponses.

Quelles compétences d'oral travailles-tu en classe ?	Sur quels moments de l'emploi du temps ?	Peux-tu donner un exemple ?	47	F : oui++ et donc toi+ quand+ comme on+ tu sais on++ on parlait de la constellation Oral parce qu'apparemment vous y êtes là Moreau cette année+ euh+ toi+ comment comment tu fais pour travailler l'oral+ euh+ dans la classe au quotidien ?
--	--	-----------------------------	----	--

Quels sont tes objectifs pour l'oral pour cette année ?	51	F : voilà donc beaucoup d'échanges globalement ce que tu dis dans dans dans toutes les disciplines+ beaucoup d'échanges avec les enfants+ d'accord et++ et++ par rapport à+ alors je ne sais pas si c'est en lien avec la constellation ou pas ou ce que toi tu te dis par rapport à ça+ mais++ est-ce que tu te donnes des objectifs par rapport à l'oral ? ou c'est pas le domaine pour le moment cette année qui te+ qui occupe toutes tes pensées ou parce qu'il y a la constellation oral ben du coup tu t'es donné++
---	----	---

Ci-dessus, on peut voir que les questions qui étaient orientées sur la recherche des objectifs d'un travail sur l'oral et sur la mise en place de cet apprentissage au quotidien sont devenues une question en « comment ». A partir de là, c'est une autre demande qui est formulée : celle des procédures de l'enseignante quand elle travaille l'oral en classe avec ses élèves. C'est une question difficile d'autant plus pour une personne qui débute. Puis, à nouveau, la question sur la recherche d'objectifs devient une question fermée pour savoir si l'enseignante se donne des objectifs sur l'oral.

La conduite de l'entretien respecte un canevas général avec introduction, questions et conclusion qui va du général au particulier. Mais, lors de l'échange, la nature des questions change. Quelles sont les explications d'un changement de nature de ces questions ? On peut expliquer ces écarts par la nécessité d'une plus grande précision dans la préparation. Il s'agit en effet d'une première préparation à ce type d'entretien. Il aurait été intéressant par exemple d'anticiper les réponses possibles afin d'orienter sur de nouvelles questions. De ce fait, l'horizon d'attente de cet entretien était sans doute au départ davantage tourné vers des objectifs en lien avec ma problématique de mémoire à savoir les réponses langagières de l'enseignante et les interactions dans les phases de mise en commun. Il s'avère que l'entretien effectivement réalisé a tendu vers une ligne plus générale de l'enseignement de l'oral, ce sont des questions complexes.

Ce tout premier entretien a vocation à faire un état des lieux de ce que comprend la formée de l'enseignement de l'oral, les gestes langagiers de métier dans son expérience professionnelle.

4. 3. 2. Analyse : les traces langagières de l'enseignante

Dans cette partie, le synopsis 2 (annexe n°5 : interprétation des traces langagières de l'enseignante) met en lumière les aspects langagiers, du côté de l'enseignante. Il révèle trois représentations chez celle-ci qui sont développées ci-dessous.

4. 3. 2. 1. Des représentations sur l'institution

On retrouve les traces des représentations sur l'institution à la première question puisque c'est au début de l'entretien semi-directif que la formatrice pose une question générale sur ce que l'enseignante comprend de la demande institutionnelle sur l'oral. L'enseignante s'exprime sur les attentes de l'institution en termes d'enseignement de l'oral :

D : ben moi j'ai l'impression que+ on nous demande en fait de+ donner un maximum d'informations aux élèves+ pour qu'en fait+ ils puissent comprendre au mieux euh la leçon en fait qu'on va+ qu'on va voir qu'on va développer+ et que+ on puisse+ qu'on soit à même+ nous en tant que professeur+ de répondre à toutes les questions qu'ils se posent+ donc on doit autant se mettre à la place de l'élève+ et autant se mettre à la place de l'enseignant en ayant toutes les réponses et en même temps en anticipant leurs questions

A travers ces propos, ce sont bien les représentations du soi professionnel (D. Bucheton²⁶) qui sont ici verbalisées, l'enseignante faisant siennes ces représentations. L'enseignante pense que l'institution lui demande d'avoir un maximum d'oralité dans tous les domaines disciplinaires et cette oralité correspond à répondre aux interrogations des élèves. On retrouve d'ailleurs cette représentation sur l'institution dans la posture que l'enseignante adopte dès la première séance observée en sciences. Elle répond effectivement à toutes les questions des élèves au point d'être interrompue continuellement dans le déroulé de son cours (voir transcription en annexe n°1) et jusqu'à interrompre la prise de parole d'un élève. Elle adopte une posture de contrôle en assurant la médiation de toutes les interactions (D. Bucheton). Les échanges passent par l'enseignante la plupart du temps.

²⁶ Bucheton D. *Les gestes professionnels dans la classe*, éthique et pratiques pour les temps qui viennent, éditions esf, 2019

4. 3. 2. 2. Des représentations sur l'enseignement

Les représentations sur l'enseignement sont les mêmes que celles sur l'institution :

D : j'échange pour le coup un maximum avec mes élèves+ quand je fais une séance je fais+ je passe toujours par un+ par un moment d'oral de 10-15 min voir ce qu'ils ont compris+ du moins j'essaie+ voilà+ j'essaie au maximum+ j'essaie de répondre à leurs interrogations même si je dois me répéter plusieurs fois et modifier la façon dont je tourne ma phrase mais le sens est le même+ j'essaie de répondre vraiment à toutes leurs questions même les plus insignifiantes+ et comme je leur dis il n'y a pas de question bête

On retrouve les mêmes mots que dans les représentations sur l'institution. L'enseignante a intégré profondément une représentation qui est celle d'une offre d'informations, de réponses au besoin de savoir chez les enfants. L'enseignant est le « garant » de ce savoir à transmettre. A la question sur les moyens mis en œuvre pour donner du sens à une leçon, l'enseignante dit qu'elle exemplifie. Elle utilise des reformulations définitives ou avec exemples. Encore une fois, ce n'est pas tant l'usage des reformulations qui doit être remis en cause mais plutôt la mise en place de situations réelles d'apprentissage pour les élèves.

62	D : je leur donne souvent des exemples euh+ enfin+ des exemples de de la vie réelle+ j'essaie j'essaie au maximum voilà de de+ par exemple là on a on a+ entamé les fractions ben il y a quinze jours+ et puis ben c'est vrai je leur ai expliqué+ ben voilà vous prenez une grosse+ avant de passer au schéma euh+ voilà+ au schéma sur tableau et leur expliquer par un dessin+ j'ai essayé de leur expliquer ben voilà quand vous mangez une pizza+ voilà+ vous la découpez+ vous êtes cinq dans la famille+ ben on va dire+ voilà toujours prendre des <u>exemples</u>
----	--

64	D : <u>de la vie réelle</u> + transposer au maximum ce qu'ils peuvent+ comprendre+ je crois que la dernière fois j'ai pris un exemple d'un match de foot+ par exemple je sais que cela a très bien parlé à mes+ à certains de mes élèves+ bon un peu moins à d'autres+ mais euh+ essayer de+
----	--

82	D : ce matin c'est ce que j'ai fait en+ justement numération++ ça a été+ sur quarante minutes où on a passé dix bonnes minutes à échanger sur le sujet+ à ce qu'ils comprennent+ à ce que je leur explique certaines choses qu'ils n'avaient pas compris+ après je prends aussi en APC hein si vraiment il y a un gros besoin+ mais+ voilà j'essaie de dégrossir au maximum+ pendant dix à quinze minutes
----	---

L'échange reste frontal, d'enseignant à élève, le savoir est descendant. Ainsi, l'objectif de cet entretien est atteint car il fournit des informations précieuses sur la pédagogie de l'enseignante, sur sa représentation de la transmission des savoirs et des moyens de les transmettre (dévolution). Ces représentations sont à faire évoluer sur le long terme.

4. 3. 2. 3. Des représentations sur l'évaluation / l'auto-évaluation

A chaque question ouverte qui porte sur la professionnalité de l'enseignante et quand cette question est formulée en « tu », l'enseignante répond automatiquement par l'expression « j'essaie ».

Quelles compétences d'oral travailles-tu en classe ?	50	D : j'échange pour le coup un maximum avec mes élèves+ quand je fais une séance je fais+ je passe toujours par un+ par un moment d'oral de 10-15 min voir ce qu'ils ont compris+ du moins j'essaie+ voilà+ j'essaie au maximum+ j'essaie de répondre à leurs interrogations même si je dois me répéter plusieurs fois et modifier la façon dont je tourne ma phrase mais le sens est le même+ j'essaie de répondre vraiment à toutes leurs questions même les plus insignifiantes+ et comme je leur dis il n'y a pas de question bête
Quels sont tes objectifs pour l'oral pour cette année ?	54	D : honnêtement j'ai un peu de mal à me positionner par rapport à ça en fait+ ce n'est pas forcément ma priorité j'essaie d'en faire énormément+ et voilà j'ai plus développé ça mais+ c'est vrai+ pour le coup+ c'est pas trop+
	60	D : après j'essaie vraiment de+ de faire+ mais c'est vrai que c'est un peu compliqué à mettre en place et c'est assez nébuleux

Comment fais-tu pour faire avancer la compréhension d'un élève lors de la séance ?	62	D : je leur donne souvent des exemples euh+ enfin+ des exemples de de la vie réelle+ j'essaie j'essaie au maximum voilà de de+ par exemple là on a on a+ entamé les fractions ben il y a quinze jours+ et puis ben c'est vrai je leur ai expliqué+ ben voilà vous prenez une grosse+ avant de passer au schéma euh+ voilà+ au schéma sur tableau et leur expliquer par un dessin+ j'ai essayé de leur expliquer ben voilà quand vous mangez une pizza+ voilà+ vous la découpez+ vous êtes cinq dans la famille+ ben on va dire+ voilà toujours prendre des <u>exemples</u>
--	----	--

Par ailleurs, le nombre d'occurrences augmente au fur et à mesure que la formatrice pose des questions en « tu » jusqu'à la fin de l'entretien avec la question sur le cadre des échanges :

Comment fais-tu pour cadrer les interventions lors de la séance ?	72	D : généralement j'essaie de m'accorder cinq à+ ouais cinq-dix minutes+ quinze minutes de questions maximum+ j'essaie+ grand maximum vraiment quinze+ je préfère tabler sur dix+ et au bout d'un moment je dis bon allez+ encore trois questions et vraiment je m'arrête+ voilà
---	----	---

Sur les questions qui concernent un objet extérieur (l'institution, les élèves) à l'agir de l'enseignante, l'expression « j'essaie » n'est pas verbalisée. Ces résultats montrent que l'enseignante semble mettre en jeu son intégrité professionnelle sur chacune des questions concernant son enseignement. Cependant, la formulation des questions (en « tu », questions techniques) posées par la formatrice encourage l'enseignante débutante à vouloir montrer le meilleur d'elle-même. Ces résultats appellent à se questionner sur les effets de l'accompagnement de la formatrice. La formatrice endosse un rôle d'évaluateur, de personne « savante » du moins. Ces formulations peuvent éloigner un formateur de la capacité à accompagner en sécurité un formé.

4. 3. 3. Analyse de la conduite d'entretien

Les trois parties de l'entretien semi-directif (présentation, représentations sur l'oral et interactions enseignante/élèves) sont, dans le synopsis 3 (voir annexe n°6 : auto-évaluation de l'entretien semi-directif), passées au crible de critères de réussite : des questions ouvertes, des relances et des silences favorisant l'expression. Quelle conclusion peut-on porter sur cette première expérience d'entretien au plus près de la parole de l'enseignante débutante ?

4. 3. 1. 1. Critère 1 : des questions ouvertes plutôt que fermées

Les questions ouvertes des parties 1 et 2 de l'entretien semi-directif ouvrent un espace de parole à l'enseignant et lui offrent la possibilité de s'exprimer sur l'enseignement de l'oral :

15	F : alors toi quelles sont tes++ tes études ? comment tu as ? c'est quoi ton parcours ?
----	---

47	F : oui++ et donc toi+ quand+ comme on+ tu sais on++ on parlait de la constellation Oral parce qu'apparemment vous y êtes là Moreau cette année+ euh+ toi+ comment comment tu fais pour travailler l'oral+ euh+ dans la classe au quotidien ?
----	---

Les questions fermées servent à vérifier un propos :

5	F : d'accord+ parce que toi tu++ tu n'habites pas le coin+ ce n'est pas ton secteur ?
---	---

83	F : d'accord+ et ils ont besoin à chaque fois ?
----	---

99	F : qui du coup te monopolisent+ euh+ est-ce que+ eux+ ils ont aussi+ euh des moments d'échanges entre eux+ où ils confrontent leurs savoirs+ leurs représentations ?
----	---

Cependant, on remarque que plus l'entretien avance et plus le nombre de questions fermées augmente. Difficulté à assumer des questions apparaissant comme évaluatives ? Demande de réponse plus précise par ces questions fermées ?

4. 3. 3. 2. Critère 2 : Des relances plutôt qu'un enchaînement rigide de questions

Plusieurs épisodes de relances attestent du caractère assez ouvert de l'entretien. Elles permettent de garder de la souplesse dans la communication malgré un entretien préparé avec des questions précises et orientées sur un objet d'étude. La majorité des relances a plutôt lieu au début (partie 1) et confirment l'idée de « souplesse » comme dans l'épisode de relances suivant :

33	F : oui d'accord c'est pas mal de l'avoir eu <u>parce que</u>
35	F : c'est dur en candidat libre
38	D : je n'avais pas des horaires forcément adaptés aux révisions mais bon je me suis arrangée donc euh ouais
39	F : donc une reconversion+ assez+ euh
40	D : une reconversion

A partir de la partie 2, les relances se font beaucoup plus rares même si les questions ne sont pas enchaînées de manière rigide. La formatrice semble concentrée sur le canevas de sa planification.

4. 4. 3. 3. Critère 3 : Des silences favorisant l'expression plutôt que des chevauchements de parole

Il n'y a pas de silence volontaire de la formatrice comme outil utilisé pour faire parler l'enseignante. Toutefois, les faits langagiers en « mmm » se reproduisent souvent pour prouver une écoute active, une validation et un encouragement à continuer (notamment dans la partie 3 sur les interactions). Deux chevauchements de parole sont à noter, ils sont

le fait de l'enseignant et ils devront être relevés s'ils apparaissent aussi dans l'entretien d'autoconfrontation car ils ont des effets sur le processus réflexif.

58	D : <u>voilà c'est ça en fait</u>
59	F : <u>de</u> tout ce que tu as à gérer

4. 4. 3. 4. Critère 4 : Des reformulations plutôt que des paroles inductives

A plusieurs reprises, l'interviewer (la formatrice) reformule les propos de l'interviewée (l'enseignante) pour s'assurer de la compréhension mutuelle des verbalisations :

17	F : ben + un peu ce que tu as fait avant de
27	F : d'accord donc toi tu le préparais de manière privée
29	F : en candidat libre

La reformulation ci-dessous sert de transition, elle tisse l'acte de communication entre les deux interlocuteurs :

51	F : voilà donc beaucoup d'échanges globalement ce que tu dis dans dans dans toutes les disciplines+ beaucoup d'échanges avec les enfants+ d'accord et++ et++ par rapport à+ alors je ne sais pas si c'est en lien avec la constellation ou pas ou ce que toi tu te dis par rapport à ça+ mais++ est-ce que tu te donnes des objectifs par rapport à l'oral ? ou c'est pas le domaine pour le moment cette année qui te+ qui occupe toutes tes pensées ou parce qu'il y a la constellation oral ben du coup tu t'es donné++
----	--

C'est dans la troisième partie que nous retrouvons une parole inductive qui montre comment, en tant que formateur, nous éprouvons le besoin de dire, à la place du formé, ce qui est en jeu dans une situation de classe. C'est une réaction qui va à l'encontre de la conscientisation de l'agir par l'enseignant lui-même. Encore une fois, cette parole inductive, même si elle est isolée, alimente les résultats en faveur d'une posture de contrôle chez la formatrice et devra faire l'objet d'une attention particulière dans l'analyse de l'entretien d'autoconfrontation :

117	F : et ils arrivent tous à le faire à faire bien ce travail-là ?
118	D : ça va
121	F : ils arrivent à se concentrer
122	D : ce groupe-là c'est un petit peu plus dur mais sinon ils y arrivent

On peut synthétiser les résultats par des questions ouvertes qui tendent à se refermer au fil de l'entretien, de nombreuses relances qui se rarifient ensuite. La reformulation des propos de l'enseignante vérifie la compréhension de ce qui se dit comme un « ciment » communicationnel. Une attention doit être portée sur les chevauchements de parole (de quelque locuteur qu'il soit). Ces critères mettent en évidence une préoccupation de contrôle sur l'exercice d'un entretien nouveau pour la formatrice. C'est parce que cet entretien semi-directif a été patiemment préparé et outillé que la formée a pu s'exprimer sur l'oral. L'entrée dans l'entretien est réussie au regard des critères, la suite des questions (techniques) et les traces langagières alimentent la réflexivité de la formatrice sur l'accompagnement lors de ce type d'entretien.

Conclusion

Dans l'introduction, nous avons vu que l'objectif de cet entretien était de recueillir une parole concernant les attentes de l'institution pour l'enseignement de l'oral, selon l'enseignante, et recueillir des données sur ses pratiques langagières en classe avec ses élèves. De ce point de vue, l'entretien fournit des informations quant à ses représentations d'enseignement issues de modèles professionnels et personnels ancrés.

Le guide de l'entretien a été l'objet d'une préparation et d'un outillage mais les concepts d'enseignement de l'oral annoncés doivent gagner en lisibilité avec un enseignant qui débute, au risque de ne pas pouvoir accompagner efficacement par la suite. C'est un entretien particulier et révélateur qui demande à être pensé différemment des entretiens post-visite. Enfin, les traces langagières de la formatrice ont été critériées et lui permettent de revenir sur ses propres faits langagiers révélateurs de postures. Cet entretien a une double portée. Le sujet de recherche qui m'anime m'a permis de concentrer l'essentiel des questions sur une thématique grâce à un contrat de communication plusieurs fois établi avec elle. L'entretien semi-directif a donc été utile à deux points de vue. D'abord, il a donné un cadre dans lequel l'enseignante a pu s'exprimer. Ensuite, le contenu de cet entretien était indispensable pour alimenter les données du sujet de recherche de la formatrice.

4. 4. L'entretien d'autoconfrontation n°1

L'entretien d'autoconfrontation n°1 est doublement analysé avec des résultats (voir annexe n°8 : transcription de l'entretien d'autoconfrontation n°1) concernant la réflexion de l'enseignante à partir des traces de son discours et des résultats sur l'accompagnement de

la formatrice, depuis sa préparation de l'entretien à la réalité de celui-ci mais aussi à travers ses traces langagières. Précisons le contexte de cet entretien d'autoconfrontation. Il s'agit d'un entretien qui n'a pas eu lieu directement après la visite de l'enseignante ni le lendemain. De ce fait, une partie de l'entretien revient sur une remémoration de la séance, notamment des deux mises en commun qui font l'objet de l'analyse. C'est le premier entretien de ce type pour la formatrice et celui-ci fait suite à un premier entretien semi-directif. Les outils utilisés pour l'analyse de traces sont des captures audios et des extraits de transcription papier. L'entretien est analysé quantitativement et qualitativement à partir d'une part du cadre de la linguistique interactionnelle (les faits langagiers chez les deux intervenants, les interactions langagières dans la classe) et d'autre part de celui de la didactique professionnelle. L'analyse contient plusieurs points étayés par quatre synopsis. Dans un premier temps, la réflexion portera sur l'écart entre le guide de l'entretien et l'enchaînement des questions réelles. Constate-t-on un écart entre les deux : abandon de certaines questions ? Ajustement sur les étapes de l'entretien ? A quoi serait dû cet écart ? Quel rôle joue la planification dans la co-analyse ? Quelles limites à la planification d'un entretien : une planification pour mieux sortir du cadre ou positionnement rigide ? Ces questions sont abordées dans la première partie. Puis, dans une seconde partie sont décortiqués les faits langagiers spécifiques de l'enseignante tels que chevauchements ou reformulations et les interactions mises en place dans les activités de mises en commun. Dans une troisième partie, c'est le langage de la formatrice qui est analysé ainsi que les postures du formateur, ils permettent de comprendre les caractéristiques de son accompagnement en lien avec sa problématique de recherche.

4. 4. 1. Analyse : de la préparation de l'entretien à la réalité de l'entretien

Pour la préparation de l'entretien d'autoconfrontation, la formatrice a préparé finement les étapes constituant le squelette des échanges (voir annexe n°7 : préparation de l'entretien et annexe n°9 : écart entre la planification et l'entretien). Elle a pris le parti d'imposer le point de départ pour l'analyse : les réponses langagières et les interactions en place dans les activités de la classe. Il est souhaitable, en formation, de partir d'un élément choisi par l'enseignant débutant en début d'entretien mais il faut rappeler le caractère double de l'écrit de recherche de cette année : analyser un dispositif de suivi de débutant sous l'angle de la recherche et proposer un scénario de formation. Quatre parties structurent le guide de l'entretien et l'entretien lui-même : le contrat de communication, la description du réel, le retour sur l'action et la fin de l'entretien. Sur ces quatre parties, les deux premières se sont déroulées exactement comme dans la préparation.

L'accueil :

L'accueil / le contrat de communication correspond à ce qu'avait prévu la formatrice.

La description du réel :

Elle est présente comme prévu dans la préparation. La description du réel, accompagnée de quelques questions d'explicitation, aide l'enseignante à se concentrer sur ses souvenirs et à préparer l'entrée dans le processus réflexif sur son agir. Sur la suite de l'entretien, l'enseignante a gardé cette concentration, cette capacité à verbaliser naturellement.

19	F : qu'est-ce qui te fait dire que c'était un peu compliqué ?
27	F : comment tu as fait alors à ce moment-là ?

Le retour réflexif sur l'action :

Contexte : Pour rappel, deux extraits audios plus une transcription papier ont été utilisés pour l'autoconfrontation. Les deux extraits correspondent à la mise en commun à la suite d'une activité individuelle de dessin d'un volcan en coupe. Deux élèves sont choisis par l'enseignante quand elle passe dans les rangs et sont invités à venir devant la classe expliquer leur dessin.

Comparons la préparation et l'entretien en reprenant les thématiques que la formatrice a souhaité aborder dans les échanges : la tâche langagière (point positif en premier), les interactions et les reformulations sur le vocabulaire scientifique (points à améliorer). Pour ces thématiques, la formatrice inscrit ses questions dans des postures.

La tâche langagière de l'explication

-Posture d'exploration problématisante :

Le synopsis 1 (annexe n°9) fait apparaître que les questions aidant à la problématisation ont bien été posées tel que c'était prévu. La question de la réussite de l'activité est abordée plus tard avec les tours 226 et 228. La formatrice effectue un ajustement dans sa posture d'exploration problématisante : découper la question préparée en plusieurs questions pour arriver au même objectif. Cette posture du formateur demande de l'expertise : ne pas induire, écouter, s'ajuster à l'enseignante.

62	F : alors dans ce tout petit extrait toi tu+ est-ce que tu peux identifier l'objectif+ à ce moment-là+ dans la mise en commun ?
70	F : ça c'est l'aspect consigne+ comme on est dans une mise en commun+ euh donc l'élève doit+ qu'est-ce qu'il doit faire+ qu'est-ce qu'il fait l'élève pendant cette mise en commun ? parce qu'il y a ton objectif+ et lui l'élève+ la première puis le deuxième+ dans la mise en commun ? lui il fait quoi ?

-Posture de valorisation sur la tâche langagière :

La valorisation est présente comme annoncé dans la préparation. Le souci de bienveillance est présent tout au long de l'entretien.

110	F : d'accord+ donc ça c'est quelque chose que tu as fait+ et ça c'est bien
132	F : donc ça c'est très très bien

-Posture de traduction sur la tâche langagière de l'explication :

La posture de traduction prévue est présente, comme ci-dessous :

94	F : la tâche+ c'est une tâche langagière+ expliquer c'est une tâche langagière
----	--

Cependant, à certains endroits, elle se transforme en posture d'enseignement. La formatrice confond les deux postures et utilise un terme de formateur en entretien (« geste de pilotage »), hors d'accès pour l'enseignante à ce moment précis.

96	F : c'est très bien ce que tu as fait parce que+ c'est+ une+ il y a quelques tâches langagières à mettre à mettre en place à l'école+ euh dès la maternelle+ dès le CP+ et puis après dès le cycle 2 aussi+ et donc expliquer c'est une tâche langagière qui n'est pas évidente+ et toi tu l'as+ tu l'as mise en place assez naturellement
124	F : d'accord ? euh++ donc ça c'est très bien+ et euh+ voilà+ dans le jargon+ formateur+ on appelle ça du du pilotage+ un geste de pilotage je ne sais pas si tu en as déjà entendu parler de ce geste-là

Les interactions

-Posture d'exploration problématisante :

La posture d'exploration problématisante sur les interactions est en accord avec la préparation pensée par la formatrice. La formatrice réalise des ajustements qui sont plutôt d'ordre discursif mais le propos reste fidèle aux questions préparées. La formatrice fait le choix de poser une question sur *l'effet* de la conduite explicative de l'élève et ne demande pas le *but*. Il n'est pas facile pour l'enseignante de problématiser et la formatrice prend le parti de ne pas multiplier des questions proches, estimant que l'enseignante va sans doute confondre *l'effet* : ce qui s'est passé quand son élève a expliqué son dessin à la classe et le *but* : ce que cette tâche langagière a comme objectif dans une activité préparée.

Quel est le but d'expliquer son dessin au groupe classe ?	Quel est l'effet++ euh quel est l'effet produit par cette explication+ sur le groupe classe ? ++ quel a été l'effet+ de l'explication+ ça a produit quoi+ chez les autres élèves ?
---	--

-Posture de valorisation sur les interactions :

Elle est absente alors qu'elle était prévue dans la préparation de l'entretien. La formatrice montre tout de même qu'elle a le projet d'être bienveillante. Cela prouve qu'elle s'inscrit dans un cadre éthique de la formation.

-Posture de traduction sur les interactions :

Les verbalisations de la formatrice reprennent les propos de l'enseignante en les reformulant. Cela correspond à ce qu'elle avait prévu dans sa préparation, comme par exemple :

268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique
-----	---

Posture de conseil :

La formatrice s'ajuste en se rendant compte que le cœur de l'entretien n'est pas le moment approprié pour contractualiser. La question préparée suivante n'est donc pas posée :

Qu'est-ce que tu pourrais faire dorénavant sur les tâches langagières ? sur les interactions ?
--

Cette question, qui n'est en fait pas du conseil mais de la contractualisation, sera posée en fin d'entretien. Il y a ici une confusion entre les postures de conseil et de contractualisation qui démontre une compréhension encore débutante des postures du formateur de Dominique Bucheton. C'est un point qu'il faudra construire en indicateur de progrès.

Les reformulations / le vocabulaire scientifique

-Posture d'exploration problématisante :

Cette phase de réflexion est présente et progressive.

-Posture de traduction :

Présence de la posture à travers les reformulations de la formatrice autour de la nomination du savoir scientifique.

274	F : oui+ la cheminée est un tuyau
-----	-----------------------------------

-Posture d'enseignement :

Sur le vocabulaire scientifique, la formatrice rappelle le geste professionnel d'instituer un nouveau mot :

330	F : donc qui le donne le terme ?
332	F : c'est toi qui le donnes+ tu vois
341	F : toi, tu es là pour le nommer le savoir

La fin de l'entretien :

-Le point de synthèse est absent de la préparation mais la formatrice pense à laisser un temps pour résumer les réflexions engagées.

363	F : voilà++ euh donc juste pour terminer+ euh toi+ qu'est-ce qui te paraît important+ après je terminerai+ ce qui te paraît important là dans ce qu'on a dit là+ des choses qui te parlent ?
-----	--

-Posture de conseil :

Il y a confusion entre la posture de conseil et la contractualisation. Il n'y a pas de conseil didactique posé dans cet entretien.

-Posture de contractualisation présente.

401	F : il y en a plusieurs y en a plusieurs+ voilà+ est-ce qu'on peut+ est-ce qu'on peut se dire++ pour toi+ dans tes prochaines séances+ est-ce que tu aimerais travailler sur+ une des choses dont on a parlé là ou plusieurs choses ? est-ce que toi tu ++
-----	--

-Posture d'enseignement :

Elle n'était pas prévue pour ce moment de l'entretien. Cet enseignement n'était pas nécessaire, il ne correspondait pas à des ressources outillantes pour les besoins de l'enseignante. Elle n'avait pas de besoin concernant la tâche langagière. Cette posture traduit le besoin de la formatrice de parler des tâches langagières surtout pour répondre à des préoccupations en lien avec sa recherche.

377	F : et puis+ une troisième chose que toi tu as+tu as bien bien réalisée+ qui était au début+ la la la tâche langagière de l'explication+ on appelle ça une tâche langagière
379	F : les tâches langagières+ il y en a plusieurs+ il y a « expliquer »
381	F : ça peut être+ « argumenter »
383	F : ça peut être « justifier »

391	F : à leur cahier de règles etc+ voilà+ donc là ils sont dans une tâche langagière de « justifier »+ et euh+ c'est important+ maintenant c'est dans les instructions officielles
393	F : de+ quand on pense sa séance+ on a nos objectifs didactiques+ et il faut+ des objectifs en termes de de tâche langagière
399	F : voilà+ il y a d'autres tâches+ il y a la tâche de « raconter »+ « décrire »

Conclusion

Francine Cicurel²⁷ dit à propos de Schütz (1998) que celui-ci insiste sur le fait que l'action de l'enseignant en classe se modifie au cours de l'agir : il y a un sens de départ et un sens susceptible de dévier en cours d'action. L'action empêchée (l'écart entre l'action réalisée et l'action projetée) fait partie de l'agir. Je me permets d'utiliser cette référence pour offrir une synthèse de ce qui s'est joué dans cette première partie. L'analyse des écarts, entre la préparation d'un premier entretien d'autoconfrontation et l'entretien réalisé, fait apparaître à certains moments cette modification en cours d'agir. Il ne s'agit pas ici d'en attribuer des manques, ces modifications sont naturelles puisqu'elles définissent cet agir. Le plus important est de comprendre pourquoi ces modifications ont lieu, de saisir ce qu'elles provoquent dans l'accompagnement de la formée. Dans cette première partie, les écarts, quand ils ont lieu, traduisent un ajustement qu'on peut qualifier de geste professionnel. A d'autres moments, cet ajustement traduit plutôt un manque d'assurance dans la fonction de la formatrice en développement professionnel. La planification des questions a été déterminante pour cet entretien pour plusieurs raisons. D'abord, le travail de recherche porte sur le matériau langagier et il ne peut se soustraire à une analyse des verbalisations de l'enseignante et des interactions dans la classe. Il fallait donc anticiper les questions sur ces verbalisations à partir d'extraits de transcription. Cette préparation est indispensable lorsqu'on souhaite travailler à un niveau micro à propos des échanges maître-élève. Ensuite, cette planification s'est avérée importante : c'était une entrée dans l'accompagnement.

4. 4. 2. Analyse : du côté du langage de l'enseignante

Dans cette partie, nous nous interrogerons sur les chevauchements de parole et sur les faits langagiers (voir annexe n°10 synopsis 2 : du côté du langage) qui traduisent ou non une conscientisation de l'agir et une réflexion émergente.

²⁷ Francine Cicurel, De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques, Didactique du français*, 149-150, 2011.

4. 4. 2. 1. Les chevauchements de parole de l'enseignante

La discussion est jalonnée de plusieurs chevauchements mais ils n'ont pas tous la même signification et il paraît trop facile de conclure à une communication de mauvaise qualité où les deux interlocuteurs ne s'écouteront pas. Les interruptions découlent ici soit d'une volonté de participer à une discussion en voulant montrer son engagement dans l'interaction, soit pour montrer son accord. Sur un total de 24 occurrences, 16 chevauchements correspondent à des coupures de parole de l'enseignante (D).

- Chevauchements pour montrer son engagement dans l'interaction :

Le locuteur qui interrompt la discussion (l'interrupteur) manifeste son intérêt pour la question et souhaite intervenir, il montre un désir d'avancer sur le sujet. Effectivement, les rôles interactionnels joués par les deux interlocuteurs sont forts et directs : formatrice et formée. L'objectif de l'interaction a aussi été formulé clairement en ouverture. On voit en 18, en 207 que l'enseignante souhaite ajouter une réflexion sur le sujet faisant ainsi avancer les échanges.

17	F : voilà+ et est-ce que toi tu peux++ tu as des souvenirs de++ de ces deux de ces deux mises en commun ? donc il y avait la mise en commun sur le texte <u>et la mise en commun sur le dessin</u>
18	D : <u>alors la mise en commun</u> sur le texte c'était un peu+ c'était+ un peu compliqué parce que++ euh

206	F : parce que si tu les fais échanger par groupe de quatre donc ils vont+ qu'est-ce qu'ils vont faire <u>au moment</u>
207	D : <u>bah ils vont</u> comparer en fait leurs dessins et s'expliquer entre eux déjà

- Chevauchements pour montrer son accord et son attachement à la discussion en cours :

Les faits langagiers prononcés en interruption sont en fait des régulateurs d'écoute qui maintiennent le tissu interactionnel en place. L'enseignante marque son assentiment à plusieurs reprises par les « oui » en 77, en 261. En 81, l'enseignante répète le propos de la formatrice en 76.

76	F : mmm donc pour toi ça a <u>des conséquences sur</u>
77	D : <u>oui oui oui</u>
78	F : sur la mise en <u>commun</u>
79	D : <u>pour le coup oui je pense que</u>
80	F : <u>et les échanges</u>

81	D : <u>ça a eu</u> des conséquences
----	-------------------------------------

260	F : et alors donc dernier point après euh+ voilà+ donc les reformulations justement+ donc tu avais cette demande-là+ voilà+ cette demande c'était tu voulais faire donc on a dit+ découvrir+ <u>un terme</u>
261	D : <u>oui un terme</u> + leur faire deviner le terme de « cheminée » en fait

On peut donc dire que les chevauchements de parole de l'enseignante n'avaient pas vocation à interrompre le propos de la formatrice. L'enseignante les emploie soit pour montrer son accord avec son interlocutrice, pour montrer son attachement à la discussion entre deux professionnels de l'éducation et pour participer à une co-réflexion. La présence des régulateurs d'écoute (qui ne sont pas considérés comme des interruptions) le prouve.

4. 4. 2. 2. Les faits langagiers

La partie théorique a apporté des éléments de compréhension sur les faits langagiers grâce au domaine de la linguistique interactionnelle. A partir de la catégorisation de certains faits langagiers présents dans une conversation (notamment les reformulations, les régulateurs de la communication, les marqueurs de la face), un tableau d'analyse qualitative et quantitative a été élaboré. Plusieurs aspects de l'accompagnement en formation peuvent être décortiqués par le biais de cet outil : le processus d'un démarrage de réflexion du côté de l'enseignante, la construction de gestes professionnels traduits en postures chez la formatrice. Je rappelle que dans cette partie les faits langagiers sont mis en avant pour montrer un processus de construction collectif du propos, une co-construction d'un travail de pensée réflexive autour de problématiques langagières et interactionnelles. Cette co-construction a pour but le cheminement vers le développement professionnel de l'enseignante. Les tableaux ci-dessous mettent en relief une succession de faits langagiers propres à l'enseignante. Pour lire ces tableaux, il faut prendre en compte les données suivantes : le nombre total de tours de parole est 410. Le nombre de tours de parole de l'enseignante est 205.

Mot phatique	« d'accord »	Mot phatique	« c'est ça »
Phase récit du réel	0	Phase récit du réel	2
Phase 1	16	Phase 1	1

Phase 2	5	Phase 2	7
Phase 3	10	Phase 3	5
Phase 4 synthèse	6	Phase 4 synthèse	1
Total	37	Total	16

Mot phatique	« oui » « mmm » « ok »	Mot phatique	« voilà »
Phase contrat et récit du réel	2	Phase récit du réel	2
Phase 1	12	Phase 1	2
Phase 2	12	Phase 2	3
Phase 3	14	Phase 3	1
Phase 4 synthèse	5	Phase 4 synthèse	0
Total	45	Total	8

répétitions	Occurrences
« c'est ça » (T16 ;26)	2
« interroge » (T22)	1
« prends » (T42)	1
« sur le premier dessin » (T46)	1
« alors » (T75)	1
« conséquences » (T81)	1
«ça a produit » (T143)	1
« de répondre » (T165)	1
« une seule » (T170)	1
« tout le monde » (T191)	1
« aussi » (T195)	1
« un terme » (T261)	1
« leur faire deviner » (T265)	1
« la cheminée est un tuyau » (T275)	1
« c'est Flora » (T289)	1
« apporte » (T291)	1
« pose » (T358)	1
« ils avaient compris » (T362)	1
Total	19

Interprétation :

125 faits langagiers de l'enseignante montrent un maintien fort de la communication et sa prise en compte des propos de la formatrice. Ces résultats montrent un attachement certain de l'enseignante à intégrer l'analyse réflexive que la formatrice lui propose durant l'entretien. Elle attache beaucoup d'importance à montrer qu'elle est d'accord, qu'elle comprend, qu'elle entend son interlocutrice et qu'elle partage sa pensée. Cette propension à se mettre en accord avec la formatrice peut s'expliquer de plusieurs manières. Il est possible que la formée souhaite répondre favorablement aux interventions de la formatrice qui représente l'institution, ce qui corrèlerait les premiers résultats de l'entretien semi-directif sur ses représentations. Il est probable qu'en étant débutante, la capacité à s'accorder le droit à une réflexion légitime et porteuse de développement soit encore en construction chez elle. On ne connaît pas les rapports que l'enseignante a entretenus avec ses précédents formateurs, ce qui aurait pu donner une information par rapport aux hypothèses données. Il faut savoir que lorsque le dispositif de formation a été proposé à l'enseignante, elle a accepté de suite en se portant volontaire. Au niveau quantitatif tous les entretiens et observations proposés ont toujours été acceptés. Au niveau qualitatif, l'enseignante ne s'est jamais montrée réticente et elle a toujours accepté les outils de formation de la formatrice. Donc, on peut envisager l'hypothèse que l'enseignante montre un réel intérêt dans une formation qui lui a été proposée et pour laquelle elle s'est portée volontaire. Cependant, quand on resitue la formule « d'accord » et « oui » dans l'alternance des tours de parole, on constate que sur un temps d'échange assez long, l'enseignante répète beaucoup cette formule sans continuer de discourir derrière. Pourquoi ? Dans cette partie, la formatrice prend une posture assez appuyée de traduction et d'enseignement. Cette posture peut provoquer cette attitude car elle ne se met pas toujours au service du langage analytique de l'enseignante. En effet, dans l'annexe 10, les répétitions colorées dans les tours de parole révèlent que l'enseignante ne verbalise pas toujours une réflexion mais acquiesce à plusieurs moments de l'entretien. Dans la phase 1, 24 tours de parole sur 58 sont utilisés pour acquiescer. Dans la phase 3, ce sont 16 répétitions sur 40 tours de parole. On voit donc que ces faits langagiers illustrent que le suivi de formation n'en est qu'au début. Ici sont posées les bases langagières d'une collaboration. La réflexion de l'enseignante va prendre du temps à émerger. Observons de plus près les traces de ce cheminement réflexif chez l'enseignante à travers ses verbalisations. On propose comme le souligne Eliane Lousada²⁸, de « scruter le langage et de proposer des pistes pour la compréhension de son rôle dans le développement ». Ce cheminement conduit-il à enrichir le répertoire didactique de l'enseignante ?

²⁸ Eliane Lousada, Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail : prise de conscience, réflexion sur le métier et formation, dans *Travail et Apprentissages*, n° 17, p. 103 à 120, 2016.

4. 4. 3. Les traces d'un début de réflexion chez l'enseignante

Dans un premier temps, les verbalisations de l'enseignante qui conduisent à une réflexion, à une conscientisation vont être étudiées (voir annexe n°11, synopsis 3 : les traces d'une réflexion émergente). Puis, on relèvera les points de résistance qui empêchent de progresser dans le répertoire didactique.

4. 4. 3. 1. Les traces d'une progression de la réflexion quand l'enseignante est confrontée à son vécu par autoconfrontation

L'enseignante constate lors de l'autoconfrontation qu'il y a eu un écart entre la tâche prescrite et la tâche réelle :

63	D : euh c'était+ de leur demander+ ce qu'ils avaient mis+ euh justement+ à l'intérieur de leur volcan par rapport à la+ au nuage de mots qu'on avait fait en fait juste avant+ s'ils trouvaient en fait les termes+ oui+ c'était hyper alambiqué+ en fait s'ils trouvaient un petit peu les termes+ si+ enfin c'était vraiment+ que ce soit bon ou pas c'était pas grave+ c'était voilà+ qu'ils en déduisaient un petit peu entre guillemets+ les termes qui pouvaient y avoir+ qui définiraient + l'intérieur du volcan et le volcan en lui-même
67	D : et la consigne n'a juste pas du tout été donnée comme ça en fait

Plus loin, en 127, l'objectif verbalisé change. La pensée a évolué par cette autoconfrontation et par les échanges formateur-formé. L'enseignante intègre l'enjeu interactionniste de la tâche demandée aux élèves.

127	D : ben c'est faire comprendre euh+ aux autres ce que+ enfin ce que l'élève a voulu dire en fait
-----	--

4. 4. 3. 2. Les traces mettant en exergue la pensée de l'enseignante

Ensuite, on peut voir un long échange en co-analyse sur les interactions dont les traces qui suivent permettent de voir la progression dans le processus de pensée. L'enseignante donne successivement six propositions.

1. Interroger une personne au hasard : Mais l'enseignante rejette cette proposition en la verbalisant :

173	D : mmm+++++ bah+ interroger une personne au hasard si elle a la réponse c'est bien+ mais
-----	---

	si elle l'a pas c'est un peu compliqué+ mais après++++
--	--

2. Solliciter les camarades pour qu'ils posent plus de questions à l'enfant qui présente son dessin :

177	D : bah leur demander si eux ils ont des questions ou des remarques par rapport au dessin de leur camarade
-----	--

3. Faire faire la mise en commun par deux autres élèves :

181	D : parce que+ et puis leur+ après faire passer peut-être deux autres élèves en leur demandant+ ben vous qu'est-ce que vous avez fait+ vous qu'est-ce que+ si vous avez mis des choses+ des choses différentes+++ leur demander si eux ils n'ont pas fait autre chose justement ou++++ oui+ ou s'ils ont des questions par rapport au dessin de leur camarade
-----	---

4. Montrer tous les dessins :

197	D : oui++++ bah sinon exposer tous les euh+ tous les volcans et les comparer++++ ça peut être une solution+++
-----	---

5. Echanger d'abord en groupe sur les dessins :

205	D : échanger entre eux sinon par+ par groupe+ par+ groupe+ oui de quatre
-----	--

Ainsi, en réponse à la question : « comment on pourrait faire pour que+ développer un peu ces+ ces interactions entre les élèves ? », l'enseignante propose une nouvelle organisation pédagogique qui développe les échanges dans le groupe. Elle confirme ce cheminement réflexif plus loin. Elle passe d'une autocritique sur les verbalisations qu'elle n'a pas faites à une prise en compte d'un manque d'interactions entre élèves, se décentrant un peu.

233	D : ben en fait je ne rebondis pas sur son dessin en fait+ avec le recul j'aurais dû+ j'aurais dû plus rebondir sur son sur son dessin et lui demander autre chose
255	D : ben c'est un peu limité en fait+ je trouve+ alors que si+ si jamais ils échangent entre eux il y a forcément plus d'interactions

4. 4. 3. 3. Les traces d'une réflexion qui comporte encore des résistances

Pour institutionnaliser un nouveau mot scientifique (« cheminée »), l'enseignante part de la verbalisation : « faire deviner ». C'est sa conception de l'enseignement de mots nouveaux ou difficiles (en lien avec ses représentations, voir l'entretien semi-directif). Puis, dans les cinq tours de parole suivants, on peut voir que sa résistance empêche de comprendre ce qui s'est passé dans cette phase institutionnelle.

1. Le mot « tuyau » n'est pas le bon terme pour elle et elle a raison. Elle reste cependant focalisée sur le mot et non sur la démarche pour institutionnaliser ce mot de lexique nouveau.

265	D : en fait je voulais leur faire deviner un mot+ avec un exemple concret qu'ils connaissaient+ je voulais vraiment qu'ils trouvent le le terme en fait de de « cheminée »+ alors « tuyau » pour le coup j'aurais accepté+ mais comme c'est pas le bon terme voilà et que++
-----	---

2. L'impossibilité par les élèves de trouver ce terme met en difficulté l'enseignante : elle résiste en disant qu'elle est « tatillonne » et se contredit donc en formulant « ça m'aurait été ».

323	D : ah non ils ont compris+ c'est juste que+ que je suis tatillonne+ et que j'ai+ j'ai chipoté sur le mot+ mais « un tuyau » ou « un conduit de lave » ça m'aurait été en fait
-----	--

3. Le mot piste qu'elle verbalise montre qu'elle est restée sur le principe de jeu pour découvrir un mot.

333	D : mais ils étaient quand même sur la bonne piste et c'est vrai que pour le coup
-----	---

4. Elle clôt l'épisode sur les reformulations en disant qu'elle fait souvent des analogies avec l'environnement des enfants.

360	D : (rires) voilà c'était un exemple+ tu vois+ vraiment ils avaient le terme+ c'est vrai que pour le coup+ je voulais juste leur donner un peu un exemple concret+ voilà c'est tout+ je le fais souvent
-----	---

Cet épisode d'échanges n'a pas donné lieu à une prise de conscience, par l'enseignante, du problème de pilotage de la phase d'institutionnalisation et du problème d'étayage. La méthode par analogie au père Noël ne peut pas conduire à une compréhension du mot dans

son acception scientifique. L'enseignante confirme qu'elle a progressé dans la réflexion sur les interactions élève-élève. Echanger entre élèves sur une tâche pour maximiser les interactions est un élément conscientisé de son agir. Sur les reformulations, l'enseignante a rencontré des résistances, cet élément de l'entretien n'a pas évolué.

Conclusion

Les chevauchements traduisent un accord, le souhait de faire avancer la réflexion. Les faits langagiers relevés sont pour beaucoup des régulateurs d'écoute, des répétitions qui montrent son attachement à la construction duelle de ce discours réflexif. Enfin, la formée démarre un processus de conscientisation de son action sur les objectifs de séance et sur les interactions langagières. Par contre, elle a du mal à dépasser sa procédure d'enseignement (par analogie sans rapport de sens) pour institutionnaliser des mots nouveaux. La partie suivante propose de passer au tamis micro les traces langagières de la formatrice pour compléter les résultats ci-dessus.

4. 4. 4. Analyse : le langage de la formatrice

4. 4. 4. 1. Introduction

Dans cette partie, nous interrogeons également les chevauchements et les faits langagiers (voir annexe n°10, synopsis 2 : du côté du langage) puis nous analysons les étapes de l'accompagnement de la formatrice (voir annexe n°12, synopsis 4 : les étapes de l'accompagnement).

4. 4. 4. 2. Les chevauchements de parole de la formatrice

La formée n'est pas la seule à user des chevauchements de parole mais peut-on en déduire les mêmes constats ? Les chevauchements font état d'interprétations différentes :

-La formatrice entend finir son propos même si elle a été coupée, en 7 et en 80. C'est une marque du rôle interactionnel qu'elle joue dans cette conversation : la position de formatrice.

5	F : Donc moi dans un premier temps+ ben je vais te demander de te rappeler hein+ dans un premier temps+ essaie de te rappeler donc cette séance elle avait eu lieu donc le 26 janvier cette séance sur les volcans+ euh+++ est-ce que tu peux me dire ce <u>que</u>
6	D : <u>alors je crois</u>

7	F : <u>décrire</u> ce qui s'est <u>passé</u> etc
---	--

76	F : mmm donc pour toi ça a <u>des conséquences</u> sur
77	D : <u>oui oui oui</u>
78	F : sur la mise en <u>commun</u>
79	D : <u>pour le coup oui je pense que</u>
80	F : <u>et les échanges</u>

-Plus loin, la formatrice coupe la parole de la formée pour explorer une question d'explicitation. Dans le genre « entretien d'explicitation » il est dit que l'interviewer ne doit pas laisser le sujet exprimer une opinion ou un ressenti dans le récit qu'il fait de son action. Pour cette raison, la formatrice coupe la parole pour ramener la formée sur l'action vécue.

40	D : ben <u>je</u>
41	F : <u>tu fais quoi</u> ? tu prends

-Ensuite, la formatrice félicite la formée. On peut questionner le besoin d'interrompre le propos pour exprimer une félicitation. La formatrice semble accorder de l'importance à la posture de bienveillance par ce geste au point de couper la parole.

155	D : ben moi en fait je repose la question oralement parce que+++ enfin j'aime bien que ce soit eux en fait qui <u>donnent</u>
156	F : <u>c'est très bien</u>

-La formatrice rebondit sur une remarque de la formée pour faire avancer la co-analyse.

145	D : Maya Maya pose <u>une question</u>
146	F : <u>alors+ voilà</u>

227	D : pour moi oui en fait j'estimais qu'elle avait bien compris+ qu'elle avait bien expliqué à ses euh+ à + à ses camarades+ <u>alors que Tristan+ c'est juste que</u>
228	F : <u>alors est-ce que la tâche elle est réussie ?</u>

On peut conclure que chez la formatrice, les chevauchements traduisent la volonté :

- de marquer un rôle interactionnel,
- d'explorer un outil scientifique (les questions d'explicitation)
- de faire avancer la co-analyse.

On peut ajouter la félicitation qui est davantage un régulateur de la communication.

L'utilisation de ces chevauchements est un indicateur à suivre dans le prochain entretien car à vouloir maintenir ce rôle interactionnel de manière appuyée dans les propos, l'accompagnement peut être mis à mal ou ne pas apporter les effets escomptés.

4. 4. 4. 3. Les faits langagiers

Le recueil de données concernant la formatrice obéit aux mêmes outils d'analyse que pour l'enseignante. Les tableaux ci-dessous comptabilisent les occurrences des 4 mêmes mots phatiques et les répétitions opérées par la formatrice.

Mot phatique	« d'accord »	Mot phatique	« c'est ça »	Mot phatique	« voilà »
Phase récit du réel	1	Phase récit du réel	1	Phase récit du réel	0
Phase 1	8	Phase 1	1	Phase 1	2
Phase 2	4	Phase 2	3	Phase 2	9
Phase 3	1	Phase 3	3	Phase 3	6
Phase 4 synthèse	0	Phase 4 synthèse	1	Phase 4 synthèse	3
Total	14	Total	9	Total	20

Mot phatique	« oui »/ »mm m »/ »ok »
Phase contrat et récit du réel	9
Phase 1	0
Phase 2	4
Phase 3	3
Phase 4 synthèse	5
Total	21

répétitions	Occurrences
« un peu compliqué » (T19)	1
« d'accord » (T150)	1
« une seule » (T170)	1
« aussi » (T196)	1
« 25 » (T202)	1
« échanger par groupe » (T206)	1
« il connaît plein de choses » (T230)	1
« terme » (T262)	1
« tuyau » (T274)	1
« précis » (T312)	1
« qui le donne » (T332)	1
« oui » (T347)	1
Total	12

Interprétation :

Pour rappel, le nombre total de tours de parole de la formatrice est 205. 76 faits langagiers maintiennent le contrat de communication et servent à préserver la relation formateur-formé. La grande quantité de ces régulateurs d'écoute survalorisés tendrait aussi à montrer la volonté de ne pas sortir de sa planification, ce qui peut être aussi remis dans le contexte d'un premier entretien d'autoconfrontation dans son expérience de formation. L'analyse des étapes de l'accompagnement doit fournir des informations complémentaires pour affiner cette première interprétation.

4. 4. 5. Les étapes de l'accompagnement en entretien

Il s'agit maintenant de compléter l'analyse des faits langagiers et des chevauchements par celle de l'accompagnement. Le cadre d'analyse utilise les postures du formateur de Dominique Bucheton. Celles-ci seront éclairées par les gestes langagiers de la formatrice. Permettent-ils à la formée de construire progressivement une compréhension de son agir sur les interactions et sur son langage ? Je reprendrai les indicateurs exposés suite à la problématique et j'évaluerai leur impact sur l'accompagnement.

4. 4. 5. 1. Le formateur apporte un cadre rassurant favorable à la pratique réflexive.

Posture d'accueil : présente, le contrat de communication est établi.

Posture de valorisation : On constate une sur-représentation de félicitations comme par exemple :

132	F : donc ça c'est très très bien
136	F : tu as très bien fait d'utiliser le tableau+ c'est très bien+ et dans cette séance-là aussi+ il y avait également un support++ et dans une tâche d'explication orale+ souvent+ il y a un support écrit
142	F : donc ça aussi c'était très bien et donc comme tu dis+ c'était faire comprendre+ c'est exactement ça+ d'accord ? alors maintenant+ quel est l'effet++ euh quel est l'effet produit par cette explication+ sur le groupe classe ? ++ quel a été l'effet+ de l'explication+ ça a produit quoi+ chez les autres élèves ?
156	F : c'est très bien

La sur-représentation de l'amorce « voilà » apparaît aussi clairement tout au long de l'entretien :

204	F : voilà
208	F : voilà+ et tu vois tu redis le mot « expliquer »
220	F : voilà
250	F : voilà et c'est ça qui s'est passé euh s'est passé là (en montrant la transcription) donc au niveau des interactions+ parce qu'après on part sur autre chose+ donc au niveau des interactions
252	F : voilà
262	F : voilà+ c'est ça+ donc tu travailles sur ce terme-là+ et c'est c'est tout l'échange euh c'est tout l'échange qui suit+ d'accord+ entre toi et euh les élèves+ et justement ben +++ (montre la transcription) voilà tu le dis euh++ voilà+ alors moi je ne vais pas revenir sur le sur le+ sur la devinette+ d'accord+ mais effectivement+ tu as raison+ c'est toi qui le dis+ c'est une devinette
268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique
276	F : voilà+ c'est-à-dire que+ ils ont compris le sens+ de de du mot

La sur-représentation du régulateur d'écoute « c'est ça » intervient à 3 reprises comme en 128 :

128	F : c'est ça+ et bien c'est ça expliquer+ voilà+ c'est ça expliquer+ c'est exactement ça+ et en plus de ça+ toi tu as utilisé les enfants + tu leur as fait utiliser un support écrit+ et le support+ tu l'utilises+ deux fois tu as utilisé le le support dans dans comme ça dans ta séance+ une première fois tu avais utilisé le tableau dans la première mise en commun
-----	---

Ces relevés montrent que la formatrice survalorise la formée. L'occurrence récurrente de l'amorce « voilà » peut être analysé comme le besoin de faire adhérer l'enseignante à ses objectifs d'entretien. Le cadre de l'entretien est effectivement rassurant mais il n'est pas nécessaire de suremployer ces termes.

4. 4. 5. 2. Le formateur accompagne l'enseignante débutante dans l'analyse des faits langagiers et des interactions :

Posture d'exploration problématisante :

Des questions aident la formée à exprimer une pensée réflexive :

-Questionner *l'objectif* après la confrontation audio a permis le constat par l'enseignante d'un écart entre travail prescrit et travail réalisé.

62	F : alors dans ce tout petit extrait toi tu+ est-ce que tu peux identifier l'objectif+ à ce moment-là+ dans la mise en commun ?
67	D : et la consigne n'a juste pas du tout été donnée comme ça en fait

-Questionner les *buts* et les *effets* sur les apprentissages des élèves permet de les mettre en lien avec l'action de l'enseignante. Quand la question est ouverte, la réflexion de l'enseignante va plus loin.

126	F : et ça c'est très bien+ à mettre en place dans dans ta séance++ euh+++ maintenant si+ on regarde un peu+ donc on va continuer justement sur ces interactions entre+ entre toi et les enfants+ entre les enfants entre eux++ euh on en a parlé un petit peu tout à l'heure++ le but d'expliquer son dessin+ quel est le but d'expliquer son dessin aux autres ? ++ contrairement à expliquer son dessin tu vois+ à toi ?
127	D : ben c'est faire comprendre euh+ aux autres ce que+ enfin ce que l'élève a voulu dire en fait

-Inviter l'enseignante à se demander comment faire autrement en classe a été porteur d'une grande séquence où l'enseignante a pu faire la preuve d'un tâtonnement réflexif. La question a été le point de départ d'une exploration pédagogique sur les interactions.

172	F : comment on pourrait faire autrement pour qu'il y ait+ plus d'enfants+ la question était très intéressante+ la réponse l'était encore plus+ alors comment on pourrait faire pour que+ développer un peu ces+ ces interactions entre les élèves ? +++
-----	---

-Demander une *reformulation* que ce soit pour comprendre ce qui est dit ou pour faire expliciter un geste professionnel est un levier pour faire avancer la réflexion.

90	F : en quoi ils comprennent mieux alors ?
264	F : alors qu'est-ce que tu pourrais dire toi+ dessus ? je veux leur faire deviner
272	F : et oui+ donc++ par contre derrière ce terme scientifique+ là là ici+ j'ai juste isolé cette partie-là parce que je la trouvais très très intéressante+ justement dans dans ton objectif que tu voulais++ euh faire découvrir ce euh+ ce nouveau terme scientifique+ et tu l'as dit tout à l'heure tu as parlé de « tuyau » justement

Au-delà des questions, la formatrice peut induire la pensée de l'enseignante à certains moments :

254	F : c'est ça et ça permet de rebondir sur ce que tu viens de dire avant+ finalement+ le le jeu des interactions enseignant-élève c'est toujours euh
-----	---

Posture de traduction :

Pendant les échanges, la formatrice reformule la pensée de l'enseignante en généralisant. A quel moment la traduction accompagne la pensée de l'enseignante ou la réduit ? La posture de traduction apparaît chez la formatrice dans deux cas.

-Une *reformulation* à plusieurs reprises du propos de son interlocutrice permet une traduction professionnelle.

178	F : oui+ solliciter euh+ solliciter les+ solliciter les interactions
208	F : voilà+ et tu vois tu redis le mot « expliquer »
244	F : c'était ton objectif
268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique

-La formatrice fait le *lien* entre la pratique de l'enseignante et les gestes professionnels :

128	F : c'est ça+ et bien c'est ça expliquer+ voilà+ c'est ça expliquer+ c'est exactement ça+ et en plus de ça+ toi tu as utilisé les enfants + tu leur as fait utiliser un support écrit+ et le support+ tu l'utilises+ deux fois tu as utilisé le le support dans dans comme ça dans ta séance+ une première fois tu avais utilisé le tableau dans la première mise en commun
130	F : et tu fais du lien entre l'oral et l'écrit
134	F : ça permet de visualiser+ on voit les mots clés+ on les retient mieux+ c'est un jeu d'oral écrit

136	F : tu as très bien fait d'utiliser le tableau+ c'est très bien+ et dans cette séance-là aussi+ il y avait également un support++ et dans une tâche d'explication orale+ souvent+ il y a un support écrit
138	F : notamment en sciences
140	F : et+ et ça aide aussi à l'explication orale

Cependant, sur d'autres passages, la traduction est longue et auto-reformulatoire, la formatrice se répète. Ces traces mettent en relief le besoin de faire entendre un objectif, on est en présence d'une sur-traduction.

98	F : donc+ peut-être que ce n'était pas+ forcément conscient chez toi+ mais tu l'as mis en place et ça+ ça permet de construire du sens
100	F : ça permet de construire du sens parce que+ le fait de montrer son dessin aux autres déjà c'est + ça apporte des compétences pour celui qui explique
114	F : de manière générale voilà il y a++ une tâche langagière+ quand la tâche langagière tu la mets dans ta préparation+ forcément il va y avoir de la construction de de sens+ parce que+ pour l'enfant il va falloir se forcer donc à
116	F : à utiliser son langage+ pour pouvoir construire des savoirs+ pour élaborer sa pensée+ et en plus de ça comme la tâche de l'explication est toujours une tâche+ vis-à-vis d'un public+ vis-à-vis de quelqu'un d'autre en face
118	F : c'est un jeu de questions-réponses
120	F : quand on explique+ on+ voilà+ on va élaborer+ plusieurs+ euh plusieurs petites choses qui vont permettre de faire comprendre à l'autre ce qu'on veut dire+ et l'autre va reposer aussi des questions et il va y avoir un jeu comme ça de questions-réponses
122	F : donc il y a de l'interaction+ et là voilà ça donne du sens pour les élèves

Et aussi, en 218, la formatrice projette son souhait de voir la formée intégrer ses objectifs.

218	F : qui sont entre élèves et+ c'est ce que+ c'était ce que+ c'était ce que tu voulais hein finalement+ tu voulais qu'ils expliquent+ tu voulais qu'un élève explique+ mais tu voulais favoriser ces échanges-là sinon tu ne l'aurais pas fait en+ en mise en commun collective+++ mais pour les développer ces interactions
-----	---

Ainsi, la formatrice traduit professionnellement l'agir de l'enseignante. Mais à certains moments, cette posture est sur-représentée verbalement. Le danger dans l'accompagnement est de souhaiter une évolution rapide dans la réflexion du formé, le souhait qu'il saisisse en quelques tours de parole ce que le formateur a déjà compris.

4. 4. 5. 3. Le formateur est une personne de conseil pour que la formée oriente son action.

Quelle posture d'enseignement adopte la formatrice ? Cette posture pouvait-elle apparaître dès le premier entretien ?

Cet enseignement arrive trop tôt dans le suivi de la débutante qui découvre à peine cette notion. D'ailleurs, elle n'en fait pas mention dans la synthèse de l'entretien, c'est la formatrice qui le rappelle. L'enseignante se contente d'acquiescer et ne conscientise rien sur cette notion.

96	F : c'est très bien ce que tu as fait parce que+ c'est+ une+ il y a quelques tâches langagières à mettre à mettre en place à l'école+ euh dès la maternelle+ dès le CP+ et puis après dès le cycle 2 aussi+ et donc expliquer c'est une tâche langagière qui n'est pas évidente+ et toi tu l'as+ tu l'as mise en place assez naturellement
377	F : et puis+ une troisième chose que toi tu as+tu as bien bien réalisée+ qui était au début+ la la la tâche langagière de l'explication+ on appelle ça une tâche langagière

De plus, elle utilise un lexique (« geste de pilotage ») qui n'est pour le moment pas à la portée de sa formée.

124	F : d'accord ? euh++ donc ça c'est très bien+ et euh+ voilà+ dans le jargon+ formateur+ on appelle ça du du pilotage+ un geste de pilotage je ne sais pas si tu en as déjà entendu parler de ce geste-là
-----	--

Il semble que la formatrice ait mésestimé l'écart entre les connaissances sur les gestes professionnels de l'enseignante et les siennes. Hors de portée de l'enseignante (hors ZPD) ceci montre que le formateur doit être attentif à ne pas prendre trop de distance (statut) et se mettre au diapason du cheminement des formés.

Sur la dernière partie de l'entretien, la formatrice ne parvient pas à poser un enseignement, à faire comprendre que l'institutionnalisation appartient à l'enseignante.

330	F : donc qui le donne le terme ?
331	D : ben moi
332	F : c'est toi qui le donnes+ tu vois
333	D : mais ils étaient quand même sur la bonne piste et c'est vrai que pour le coup
357	F : à la fin+ tu poses+ le savoir
360	D : (rires) voilà c'était un exemple+ tu vois+ vraiment ils avaient le terme+ c'est vrai que pour le coup+ je voulais juste leur donner un peu un exemple concret+ voilà c'est tout+ je le fais

	souvent
--	---------

C'est en partie du fait de représentations sur l'enseignement mais aussi du fait d'un geste langagier manquant chez la formatrice. Elle n'a pas expliqué en quoi expliquer le vocabulaire scientifique dans son contexte technique était porteur de sens au lieu de le faire deviner. A cette étape, l'enseignante n'a pas entendu la formatrice lui rappeler son rôle institutionnel, son rôle d'intermédiaire pour expliciter ce mot dans son utilisation scientifique, loin de l'analogie qu'on pourrait qualifier d'affective avec le Père Noël. La posture d'enseignement était difficile du fait des résistances de l'enseignante.

La posture de conseil est présente, on retrouve la synthèse :

363	F : voilà++ euh donc juste pour terminer+ euh toi+ qu'est-ce qui te paraît important+ après je terminerai+ ce qui te paraît important là dans ce qu'on a dit là+ des choses qui te parlent ?
-----	--

L'axe de progression :

403	F : tu vois un des points que+ que tu aimerais développer euh
-----	---

En conclusion de cette analyse des étapes de l'accompagnement, on peut dire que la formatrice cherche à adopter le cadre théorique des postures du formateur de D. Bucheton. La planification lui a permis d'avoir un horizon d'attente mais c'est bien dans la réalité du suivi de la formée qu'elle a pu expérimenter la traduction en gestes langagiers de ces postures de formateur. Il en ressort que traduire en enseignement des gestes professionnels a été difficile à mettre en œuvre. Les autres postures sont présentes, certaines sont sur-représentées comme la traduction. C'est sur ces points qu'il conviendra de faire évoluer l'accompagnement. En formation, le langage doit être commun et le formateur doit s'assurer de la compréhension mutuelle des termes employés. Elle commence à s'approprier certains mots car elle les réutilise. Mais la distinction entre « interaction », « explication », verbalisation » n'est peut-être pas aussi claire pour l'enseignante et pourtant, l'accompagnement portait bien sur ces notions importantes.

Conclusion générale

L'entretien d'autoconfrontation n°1 a été analysé sous trois aspects principaux : les écarts entre la planification et l'entretien, les traces langagières de l'enseignante traduisant une

pensée et les traces langagières de la formatrice traduisant un accompagnement. Pour ces trois aspects, j'ai voulu analyser la capacité de l'enseignante à problématiser autour des questions langagières et interactionnelles lors des mises en commun. J'ai souhaité également mesurer les effets qu'ont les gestes langagiers du formateur sur l'accompagnement. Il ressort que l'enseignante débute une conscientisation de son action et est capable d'assimiler certains points vus en entretien. Certaines notions sont encore trop loin de son champ de progrès et doivent intégrer le poids de ses représentations dans sa vision de l'enseignement. La formatrice doit maintenir la vigilance sur la posture de traduction, d'enseignement et le langage commun à éclaircir avec la formée.

4. 5. La deuxième visite et son entretien d'autoconfrontation n°2

Le dernier entretien d'autoconfrontation (voir annexe n°13 : transcription des mises en commun de la séance sur les séismes) fait suite à une visite qui a eu lieu la veille, sur une leçon de sciences comme la première fois. Cette fois, la notion enseignée porte sur les séismes. La séance a duré 45 minutes. Elle était découpée en cinq temps. Le premier temps a servi d'amorce avec un relevé des représentations sur les séismes. Le second temps a fait l'objet d'une recherche documentaire par binôme (répondre à des questions sur des articles de presse relatant des tremblements de terre dans trois lieux : Annecy, Haïti et Tokyo). Le troisième temps s'est organisé autour de la mise en commun qui est passée d'une correction collective à un cours dialogué questions / réponses. Dans le quatrième temps, l'enseignante a proposé trois extraits vidéos pour illustrer les propos du cours dialogué. Une trace écrite a été proposée au cinquième et dernier temps. Je profite de l'introduction pour citer un premier résultat positif qui découle du premier entretien. Comme il n'est pas analysé plus loin, il sert d'introduction à ce mouvement d'évolution de la posture de l'enseignante. Formée et formatrice ont contractualisé, lors du premier entretien, la nécessité de faire travailler en groupe les élèves pour favoriser des échanges, des opinions, faire réfléchir. Sur cette deuxième visite, l'enseignante a proposé une activité de recherche en binôme. C'est une marque d'assimilation de la co-analyse qui a eu lieu sur les interactions.

Voici ci-dessous l'analyse en quatre points de l'entretien d'autoconfrontation² : l'analyse des écarts entre la planification et l'entretien, une analyse des thématiques abordées en entretien, les traces langagières de l'enseignante au service de sa réflexion, les traces langagières de la formatrice au service de son accompagnement.

4. 5. 1. Analyse : comparaison de la planification et de l'entretien n°2

L'entretien n°2 a été planifié (voir annexe n°14 : préparation de l'entretien n°2 ; annexe n°15 : transcription de l'entretien et annexe n°16, synopsis 1 : comparaison de la planification et de l'entretien) d'une autre manière comparativement à l'entretien n°1 pour plusieurs raisons. La première raison est que la formatrice a fait évoluer son protocole car le premier entretien s'était déroulé trop longtemps après l'observation. Elle a donc programmé l'entretien n°2 le lendemain de la visite en classe. Cela a des conséquences sur la planification temporelle de ce second entretien. Il contient trois parties : un accueil, un retour sur une action et la problématisation (en ayant toujours en tête la problématique de recherche sur le langage). Le choix de nomination des parties est intéressant. Il a semblé important pour la formatrice de bien cadrer le début de l'entretien et l'entrée dans la réflexivité avec déjà deux parties distinctes. Une troisième partie, la problématisation, est répartie en plusieurs sous catégories dans le corps de l'entretien. La seconde raison est que la formatrice a jugé opportun, dans une démarche de recherche, de tester des organisations différentes du protocole de suivi pour en constater des effets différents.

1) L'accueil

La phase d'introduction (12 tours de parole) est plus longue que pour l'entretien n°1 (3 tours), pourtant le contrat de communication n'avait plus besoin d'être posé. Cela s'explique par le fait que la formatrice a ressenti le besoin d'expliquer le changement de procédure. Elle avait aussi prévu une durée d'entretien plus courte, ce qui a été le cas avec 26 minutes comparées aux 42 minutes pour le premier entretien.

2) La proposition d'un retour sur l'action

Le retour sur l'action est plus court (8 tours de parole) par rapport aux 48 tours de parole pour se remémorer la situation de mise en commun en séance 1. Il n'a pas été demandé à la formée de se rappeler sa séance mais de choisir un moment sur lequel elle voulait bien revenir :

- a) Si tu devais choisir un moment dans ta séance sur les séismes, sur quelle partie de ta séance aimerais-tu revenir ?
- b) Je te laisse me dire ce que tu en as pensé.

C'est une nouvelle orientation pour débiter l'entretien. On peut supposer que la formatrice, ayant déjà expérimenté un premier entretien, ait voulu se confronter cette fois-ci à une problématique temporelle à laquelle elle pourrait être confrontée plus tard dans l'exercice de

ses fonctions. Il fallait tout de même que les thèmes abordés puissent répondre au travail de recherche. Grâce à plusieurs scénarios préparés en amont, elle a pu laisser le choix à la formée de choisir la situation à travailler. Cette sortie du cadre laisse espérer une meilleure prise en compte des besoins de l'enseignante et nous verrons dans l'analyse de l'accompagnement si cela correspond bien à une évolution vers une posture professionnalisante.

3) La problématisation

La formatrice élabore trois scénarios d'entretien en anticipant sur les volontés de la formée : la phase de lancement de l'activité, la phase de recherche documentaire et la phase de mise en commun. L'enseignante a choisi la situation de mise en commun. Ce choix qui est le sien peut être interrogé au regard de ce qu'elle connaît du sujet de recherche de la formatrice et pourrait s'entendre par une volonté de s'accorder aux travaux de cette dernière.

Si on compare les questions planifiées et celles posées en entretien sur la mise en commun, on remarque les résultats suivants :

1- On retrouve la *valorisation du travail* de l'enseignante mais pas sur les liens qu'elle a fait avec sa séance précédente sur les volcans (ce qui était planifié), plutôt avec le choix du support d'activité de recherche documentaire (articles de presse relatant des tremblements de terre dans trois endroits du globe).

57	F	c'est super+ parce qu'effectivement dans un article de presse sur les séismes+ tu vas avoir toutes les informations dont tu as besoin
----	---	---

On peut noter que la valorisation est tout aussi présente que pour le premier entretien, marque de bienveillance.

2- Le questionnement de *l'objectif* reste une préoccupation centrale de la formatrice sur les deux entretiens. Pour les trois scénarios de co-analyse imaginés, la formatrice avait prévu la question suivante : Questionner l'objectif de cette phase / Quel était l'objectif du travail de groupe et l'objectif de la recherche sur ces articles ? / Quel était l'objectif de cette séance ?

3- La formatrice accompagne la formée dans une réflexion sur son *langage*. Ce choix est cohérent avec la stratégie de la formatrice d'effectuer une entrée dans les entretiens par l'utilisation du langage et des interactions. Cependant le questionnement sur les *consignes* n'était pas prévu dans la planification. La formatrice avait prévu de questionner l'activité des

élèves mais elle choisit d'aborder le lancement de l'activité à travers la passation des consignes. On peut sans doute faire remarquer que les consignes données vont orienter grandement l'activité des élèves. De plus, le sujet de recherche porte sur le langage de l'enseignante. La formatrice s'est donc ajustée et s'est concentrée sur ce point important et souvent problématique dans la pratique débutante du métier.

Le deuxième fait concernant le langage est *l'enseignement des mots scientifiques* nouveaux dans une leçon de science. On retrouve dans cette préparation d'entretien ce sujet qui avait été un point de résistance chez l'enseignante. L'évolution de sa posture sera évaluée plus loin dans l'analyse de ses gestes langagiers.

Le troisième point abordé sur le langage est celui des *interactions*. Le point central de la mise en commun est abordé tel qu'il a été souhaité par la formatrice : la mise en commun d'un travail de recherche documentaire se transforme en un cours dialogué constitué de questions/réponses. Comme pour le premier entretien, la formatrice souhaite interroger la question de la nature des interactions en place pour construire les savoirs.

4- Demander à l'enseignante de réfléchir à *faire évoluer sa pratique* devient un procédé récurrent chez la formatrice. Cette question a déjà été utilisée lors du premier entretien et avait permis de verbaliser des gestes professionnels. La formatrice pérennise ce questionnement.

225	F	alors qu'est-ce que tu pourrais faire ? parce que+ elles apparaissent tu as vu+ elles apparaissent systématiquement
260	F	alors+ de faire ça+ là qu'est-ce que ça aurait changé ?

5- La clôture de l'entretien n°2 n'était pas prévue dans la planification. La clôture contient les projections pour la future visite. Pourtant, cette clôture a eu lieu comme pour le premier entretien. Ce qui renforce l'idée mentionnée plus haut que la formatrice intègre un cadre personnalisé de la structure des entretiens qu'elle souhaite mener en faisant évoluer son canevas d'entretien.

Cette partie 1 entendait montrer l'accord global entre ce que la formatrice a retiré comme points de co-réflexion après une observation pour faire évoluer la pratique de l'enseignante, ce qu'elle devait intégrer de ses problématiques de recherche actuelles et ce qu'elle a pu transformer ou garder des postures de formateur en construction.

Des invariants se dessinent dans les deux planifications :

- la valorisation,

- la problématisation autour des questions du langage (consignes, reformulations, interactions, vocabulaire, objectifs langagiers),
- la réflexion sur une évolution de son répertoire didactique (Comment faire autrement ?).

4. 5. 2. Analyse quantitative et qualitative des notions didactiques et pédagogiques abordées

Les notions abordées en entretien par choix de la formatrice sont les suivantes :

Entretien n°1 (42 min)	Entretien n°2 (26 min)
Objectifs	Objectifs
Tâche langagière	Consignes
Interactions	Support d'activité
Reformulations	La construction des apprentissages
	Vocabulaire scientifique

Analyse quantitative :

Le tableau comparatif fait apparaître que la formatrice aborde à peu près le même nombre de sujets. Il est intéressant de noter qu'en moins de temps d'entretien, la formatrice réussit à aborder un thème de plus qu'au premier. En effet, la recherche autour des faits langagiers et des interactions après l'observation n°1 a permis d'approfondir ces thèmes et de les réinvestir efficacement pour l'entretien n°2, en gagnant du temps.

Il faut questionner le nombre de points qu'un formateur aborde en entretien avec un enseignant débutant. Se mettre dans les pas des formés peut donner un élément de réponse car ce sont leurs problématiques qui finalement permettent de rester sur un thème ou d'ouvrir sur d'autres. Enfin, un entretien post-visite non préparé contiendra-t-il le même nombre de questions qu'un entretien planifié ? On touche ici à ce que permet la planification ou ce qu'elle limite pour penser l'accompagnement.

Analyse qualitative :

Comme dans la partie 1, des invariants se dessinent dans cette partie 2 sur les notions abordées. En lien avec ses thèmes de recherche et progressivement avec une certaine vision du suivi d'enseignants débutants (invariants repris dans le scénario de formation en dernière partie de cet écrit de recherche), la formatrice décide sur les deux entretiens de réfléchir aux notions relatives aux :

1. gestes langagiers du métier à travers le vocabulaire disciplinaire
2. objectifs (qu'ils soient langagiers ou disciplinaires) liés à une activité donnée ou à la séance.

Ensuite, on observe trois changements de thématique qui apparaissent dans l'entretien n°2 : les consignes, les supports d'activité et la construction des apprentissages. Les deux premiers axes sont travaillés avec les enseignants débutants car ils sont des leviers pour étayer les élèves, pour permettre l'acquisition de savoirs, de savoir-faire. Le troisième axe est plus global et il peut être introduit par différentes entrées : j'ai choisi l'entrée des objectifs et du support. Ces axes vont-ils aussi devenir mes invariants pour un suivi de débutants ? Les thématiques de l'entretien n°1 font appel aux sujets qui concentrent l'attention de la formatrice pour son écrit de recherche. Ces thèmes ont été ses portes d'entrée dans le processus de formation de formateurs. Puis, les thèmes de l'entretien n°2 opèrent une sorte de glissement vers des problématiques connues dans le suivi d'enseignants débutants. Ce qui est intéressant, c'est que la formatrice n'en abandonne pas moins l'orientation de départ sur le langage, c'est un élément qui prend part à la construction progressive de sa fonction.

4. 5. 3. Analyse : les traces langagières de la réflexivité de l'enseignante

Les traces langagières sont observées (voir annexe n°17, synopsis 2 : les traces langagières de la réflexivité de l'enseignante) pour faire ressortir ce qui est de l'ordre d'un maintien de la posture de réflexion, ce qui relève d'une évolution dans la réflexion de l'enseignante et ce qui fait toujours obstacle. Le fait nouveau est que l'entretien fait apparaître la prise de notes qu'il faudra essayer de justifier.

4. 5. 3. 1. Un maintien de la posture réflexive :

Le constat, par autoconfrontation avec la transcription, fait apparaître un écart entre la tâche prescrite et la tâche réalisée par les élèves (concernant les consignes données). Voici la transcription utilisée pour l'autoconfrontation :

3 questions données à l'oral avant la recherche : chercher ce qu'est un séisme, les dégâts qu'ils peuvent causer et où se situent les séismes.

3 questions du document : combien de temps dure un séisme ? Quelles sont les conséquences d'un séisme ? Quels sont les risques pour les populations ?

L'enseignante réalise cet écart comme lors du premier entretien :

34	D	oui essayer de dégager voir ce que c'est qu'un séisme+ ce que ça peut provoquer et j'avais noté une autre question sur ma sur ma feuille
36	D	bon au final c'était+ c'était les mêmes questions sur le document
48	D	donc en fait mon document il n'était pas du tout adapté pour ma séance+ avec le recul

Puis elle réussit à revenir sur son action et à verbaliser ce qui a posé problème sur la passation des consignes :

72	D	ok++ c'est peut-être la façon dont je leur en ai parlé
74	D	mais au final+ ils se sont vraiment appuyés sur les questions qu'il y avait de marqué en haut du document et+ c'était plus ça en fait+ j'aurais vraiment dû leur dire vous ne tenez pas compte des questions en haut du document
94	D	après ça fait trop de consignes pour un petit document de+ pour 10-15 minutes ça fait beaucoup trop d'attentes en fait
106	D	non je pense aussi que j'aurais dû remanier le document+ voilà j'aurais dû le retravailler un peu+ avant de l'utiliser comme ça en fait je l'ai un peu pris++

La réflexion progresse grâce à l'autoconfrontation vidéo (comparaison de la phase de correction des questions avec la phase de cours dialogué) sur la construction des apprentissages. Elle constate le vécu :

142	D	on part dans les explications on part dans d'autres choses et tout et c'était pas+
166	D	toujours
307	D	pour certains je pense que ça a dû être dur

Elle est capable de verbaliser sur ses gestes à propos de la construction des apprentissages par les élèves :

174	D	oui mais en fait j'aurais pu leur dire « ben c'est marqué où dans le document ? »+ « qui peut lui dire où c'est marqué dans le document ? »+
190	D	parce que moi je le sais en fait au final+ mais+ c'est à eux de faire le travail quoi
220	D	d'accord je vois+ donc faut vraiment++ c'est vraiment extraire du document voilà+ dites-moi
222	D	si vous avez des questions je répondrai après aux questions mais pour le moment je veux vraiment qu'on se concentre sur le document
313	D	faudrait que je retape en fait je pense le document à cibler sur les notions que je veux+ au niveau des documents++ ça pourrait être pas mal
315	D	donner des consignes plus simples

Elle verbalise sur l'étayage à apporter dans l'activité proposée pour que cette construction de savoirs ait plus de chances de se réaliser :

291	D	j'aurais pu en fait leur demander de chercher dans un dictionnaire s'ils ne savaient pas
299	D	ouais+ c'est+ ils ne vont peut-être pas connaître forcément tous les mots

4. 5. 3. 2. Les traces d'une évolution des habitudes depuis le premier entretien

226	D	en fait+ je pourrais noter sur un coin du tableau en disant ben voilà+ je note+ et puis j'y répondrai après+ d'abord on traite le document et puis après
255	D	je pense que+ je pense+ oui+ pour le coup+ la prochaine séance sur les sciences je crois que c'est la nutrition+ voilà+ vous me listez toutes les questions que vous voulez sur la nutrition+ on va faire un gros panneau et puis on y répondra au fur et à mesure des séances
269	D	et puis au milieu c'était moi+ parce que je répondais à toutes les questions au final

Ces traces langagières manifestent un élan modificateur. C'est la première fois que la formée se projette ainsi verbalement (et à l'écrit) sur sa prochaine séance. Cet acte de langage manifeste à la fois une évolution dans le pilotage de la séance et un changement de représentation sur la relation savoir-élève. Le travail sur les supports a permis de déplacer un peu la centralisation du savoir par l'enseignante. Il est encore trop tôt pour dépasser la problématique de fusion entre le savoir et la représentation de celui-ci c'est à dire l'enseignante. En effet, l'observation de la séance sur les séismes a montré la reproduction du même modèle de cours dialogué constitué de questions/réponses que l'observation sur la séance sur les volcans. Seule une continuité dans le suivi permettrait de constater ou non un transfert dans le répertoire professionnel de l'enseignante, une capitalisation de son expérience en des gestes généralisés.

4. 5. 3. 3. Les traces langagières révélatrices d'obstacles

L'enseignante verbalise pour la première fois une incapacité, une incompréhension. C'est le constat positif de cette verbalisation qui tient à la chute d'une face, au changement de positionnement de sa posture d'enseignante débutante face à l'autoconfrontation. C'est donc sur ce point un progrès qui permet de lire non en « creux » mais en « plein » le terme d'obstacle. On peut contextualiser cet acte de langage :

146	D	non j'arrive pas
148	D	je sais pas+ je n'arrive pas à+ ouais non je n'arrive pas+

L'enseignante prononce ces mots quand la formatrice lui demande d'expliquer ce qui se joue dans la vidéo (passages de cours dialogué, d'alternances de questions/réponses avec un positionnement spatial bien marqué d'un seul côté de la classe). La formatrice ne donne pas les outils d'analyse pour que la formée conscientise ses actes. Elle ne peut donc pas aller d'elle-même et sans aide là où la formatrice souhaite la conduire, d'où la verbalisation d'un obstacle. Pour terminer sur les traces langagières, il faut noter l'apparition d'un geste nouveau chez l'enseignante : la prise de notes concomitante à la conscientisation d'un besoin de modifier son agir.

277	D	je note en même temps
-----	---	-----------------------

En conclusion de la partie 2 qui met la focale sur l'enseignante, on peut constater que les traces de sa verbalisation indiquent la volonté de poursuivre la co-analyse en se confrontant à une transcription puis à des extraits vidéos. On le voit grâce à la projection qu'elle fait de futurs gestes professionnels et à la chute d'une face permettant d'accepter le vécu pour le transformer. Ces résultats sont à prendre avec humilité. On ne parle pas ici de gestes qui sont généralisés dans une pratique professionnelle, les données ne permettent pas d'acter ces résultats, tout au plus on peut les espérer.

4. 5. 4. Analyse : l'accompagnement de la formatrice au regard de ses traces langagières

4. 5. 4. 1. Les faits langagiers et les chevauchements

Dans cette partie, l'angle d'analyse change pour étudier l'évolution des gestes du formateur (voir annexe n°18, synopsis 3 : l'accompagnement de la formatrice au regard de ses traces langagières). D'abord, il convient de revenir sur les faits langagiers présents dans ce second entretien et de constater les évolutions.

Les régulateurs de la communication :

On retrouve les mêmes mots régulateurs (« c'est ça », « d'accord », « voilà »). Ils sont enrichis par une nouvelle formule : « tu vois », qui apparaît à plusieurs reprises et montre que la formatrice souhaite se mettre en accord avec la formée.

Les chevauchements :

Devenus un indicateur de suivi de l'accompagnement, les chevauchements sont moins nombreux. Ils témoignent de la volonté de participer aux réflexions en cours.

Les reformulations :

Ces reformulations sont employées par la formatrice pour s'assurer de la bonne compréhension du propos qui vient d'être énoncé mais surtout pour asseoir un mot clé dans la réflexion, répété de telle sorte qu'il fasse sens pour la formée.

Les amorces de la formatrice :

La formatrice a des amorces de phrase récurrentes depuis l'entretien n°1 : « c'est ça », « voilà » et « d'accord ». Il est possible qu'elle les garde de manière pérenne s'ils correspondent à un « style ». Il est aussi possible qu'ils diminuent avec une expérience plus marquée. Le recueil de données ne permet pas de donner de réponse.

4. 5. 4. 2. Evolution des gestes du formateur depuis le premier entretien

La formatrice s'est détachée de la conception catégorisante qu'elle a effectuée sur la précédente analyse (à partir du cadre théorique des postures du formateur de D. Bucheton). Ces postures ne sont plus mentionnées mais elles restent un appui pour la formatrice. L'analyse présentée est plus claire et propose de revenir sur les indicateurs pour permettre un accompagnement sur le langage :

1. Le formateur apporte un cadre rassurant favorable à la pratique réflexive ;
2. Le formateur accompagne l'enseignante débutante dans l'analyse des faits langagiers et des interactions ;
3. Le formateur est une personne de conseil pour que l'enseignante débutante oriente son action.

a- Le formateur apporte un cadre rassurant favorable à la pratique réflexive

9	F	d'accord ? + donc moi ce que je te propose+ ça c'est toi+ c'est ta classe
13	F	sur les séismes+ mmm++donc je vais te laisser toi me dire+ si tu veux+ si tu as un moment sur lequel tu voulais+
69	F	le document+ tu l'as très bien choisi
215	F	mais sinon ton aide elle était très bien
278	F	oui oui c'est bien+ tu notes+ de toute façon+ je pourrais te demander de me faire un++ juste un+ un petit mail+ pour me dire ce que toi tu as compris de la+

Le premier constat confirme la présence de la posture d'accueil qui est présente ici comme dans les deux précédents entretiens effectués avec la formée. On peut donc en conclure que la formatrice a construit ce geste en geste professionnel. Il est réfléchi car présent à chaque fois dans les planifications des entretiens. Le second constat apporte une évolution avec un emploi conséquent des déictiques : « toi », « te », « tu », « ton ». Il semble que dans ce second entretien, la formatrice soit plus à l'écoute des possibilités de la formée.

b - Le formateur accompagne l'enseignante débutante dans l'analyse des faits langagiers et des interactions

L'analyse est structurée en plusieurs points : l'entrée dans la problématisation, l'analyse de l'outil d'autoconfrontation dans la co-analyse, la problématisation sans autoconfrontation et les gestes de traduction de la pensée de l'enseignante.

- L'entrée dans la problématisation (sur l'objectif, sur les consignes) :

21	F	alors+ sur la mise en commun+ déjà toi c'était quoi l'objectif de+ de cette recherche-là+ quand tu leur as fait la recherche un groupe sur les articles de presse ?
27	F	d'accord+ et donc toi ça c'était ton objectif de séance+ et quand++ tu leur as proposé donc la recherche+ tu leur as présenté ça comment justement ?

On retrouve dans cet entretien la même amorce de problématisation, à savoir un questionnement sur l'objectif. La seule différence ici est que la formatrice se met à la disposition de l'enseignante en lui demandant de choisir le moment de la séance qu'elle veut travailler. Ce constat conduit à penser qu'en formalisant ses questions ainsi, elle construit un geste professionnel. La question de l'objectif est indispensable pour mettre en corrélation la préparation de séance et la traduction en apprentissages des élèves.

- L'analyse de l'outil d'autoconfrontation avec la transcription :

La transcription est un outil utile qui a permis à l'enseignante de confronter ce qu'elle dit, ce qu'elle se souvient d'avoir fait, à la réalité de l'activité. Comme pour le premier entretien, les passages de réflexion sur ces transcriptions sont porteurs de conscientisation. Par contre, déjà, à ce stade, la formatrice induit une réponse montrant par-là que c'est encore difficile de laisser à l'enseignante seule la liberté d'avancer à son rythme dans la réflexivité. On voit que le tempo est davantage celui de la formatrice que celui de la formée.

83	F	parce qu'elles sont aussi pertinentes ces questions-là+ mais+ mais tu
----	---	---

		comprends le fait tu vois de+ de toi donner ces questions-là
85	F	plus après ?

On peut dire que l'outil transcription est maîtrisé par la formatrice au terme de ces deux entretiens et de ses connaissances sur la linguistique interactionnelle.

- L'analyse de l'outil d'autoconfrontation vidéo :

La formatrice commente la vidéo sans poser de question claire à l'enseignante donc c'était difficile de faire revenir la formée sur son action sans outil d'analyse à disposition. La formatrice s'est servie de l'outil vidéo pour travailler l'analyse en amont, faire ressortir les gestes de l'enseignante mais elle n'a pas transformé son analyse en verbalisation outillante et disponible pour la formée. La formatrice n'a pas associé chaque extrait vidéo à une question pour accompagner le retour sur l'action. Les extraits ont été vus successivement et la formatrice les commente ce qui empêche l'enseignante de s'exprimer sur ce qu'elle a vécu. La formatrice termine même par induire ce qu'il faut dire. C'était la première fois que l'outil vidéo était utilisé avec la formée et là il n'a pas permis la conscientisation d'un certain agir et la formatrice s'est retrouvée à induire des réponses, à sur-étayer la pensée de la formée.

149	F	(visionnage d'extraits vidéos) donc là c'est toi qui poses une question+ mais+ tu vas voir un petit peu plus loin c'est le moment d'explication dont tu parles là il se passe quoi ? là il se passe encore autre chose+ et là Ayoub intervient donc+ est-ce que tu vois+ là tu as remarqué+ on n'était plus ?
151	F	on est passé dans un autre moment
155	F	et qu'est-ce qu'est-ce qui se passe ?
163	F	mais+ le moment finalement+ il se dégage du document et on en vient à ce jeu de questions / réponses

Il est un bon outil mais le travail d'observation réflexive doit être adossé à un questionnement progressif. C'est un outil à perfectionner.

- La problématisation sans autoconfrontation : le vocabulaire scientifique

Forte de ses réflexions précédentes, la formée avance assez rapidement dans la conscientisation et propose assez vite une modification de sa pratique. L'hypothèse est que la formatrice a aussi beaucoup travaillé sur les reformulations et l'utilisation du vocabulaire disciplinaire. Cela a pu jouer dans les progrès obtenus dans l'accompagnement sur cette notion. En projection, il est intéressant d'inscrire la question du vocabulaire comme élément de réflexion avec les enseignants débutants.

288	F	donc tu avais des mots techniques dans le dans l'article+ il y a quoi comme mots techniques ? les mots scientifiques tu sais liés aux séismes
292	F	alors à quel moment de la recherche ?

- Les gestes traducteurs de la pensée de l'enseignante

La formatrice étaye les propos de l'enseignante en reformulant, en explicitant les consignes :

121	F	c'est ça donc toi ce que tu avais pensé comme une aide+ ce que tu as verbalisé+ eux ils l'ont compris autrement+ comme un nouveau travail à faire
-----	---	---

En explicitant la construction des apprentissages avec le support :

171	F	donc+ là le savoir il est dans les documents+ dans cette première partie où tu as travaillé comme ça avec ton tableau
-----	---	---

En explicitant le vocabulaire scientifique :

300	F	tu es obligée+ sur un article scientifique+ avec des mots scientifiques c'est normal+ donc effectivement comme tu dis débroussailler un petit peu+ avant+ avec les mots techniques+ surtout que dans la leçon que tu as écrite après avec eux+ dans dans la trace écrite qui était sur les séismes
-----	---	--

Ces gestes de traduction étaient aussi présents dans le premier entretien mais ils étaient sur-représentés par une quantité considérable de reformulations et répétitions. La différence ici est que la formatrice reste moins longtemps sur ces gestes, ne surabonde pas son propos de reformulations pour être comprise.

c - Le formateur est une personne de conseil pour que l'enseignante débutante oriente son action

- La formatrice pose des questions pour inviter l'enseignante à *modifier son action présente*.

225	F	alors qu'est-ce que tu pourrais faire ? parce que+ elles apparaissent tu as vu+ elles apparaissent systématiquement
233	F	ça va être quoi l'objectif+ une fois que tu as toute cette affiche de questions ?
260	F	alors+ de faire ça+ là qu'est-ce que ça aurait changé ?
312	F	donc après faut voir avec les élèves qui ont plus de mal soit parce qu'ils comprennent moins bien le document euh+ qu'est-ce que tu pourrais faire pour ceux-là+ pour diminuer un peu la charge ?

- Elle *vérifie* que la formée a fait évoluer d'un point A à un point B un sujet : ici la construction d'apprentissages scientifiques par des documents.

235	F	répondre+ ce qu'on peut répondre+ au fur et à mesure aux questions+ qui va répondre+ qui va donner+ qu'est-ce qui va permettre de répondre aux questions ?
264	F	parce que pendant les premières 6 minutes <u>de la mise en commun</u>
266	F	<u>qui est-ce qui</u> travaillait ?

- La formatrice apporte *un appui didactique* aux propositions de la formée. L'appui didactique est de nature plus importante et aussi plus fine que pour le premier entretien. Cela peut s'expliquer par le fait que la formatrice se dégage progressivement de deux cadres : celui de l'écrit de recherche et celui du cadre théorique des gestes du formateur. Sans les renier, au contraire, il semble que ces points soient au fur et à mesure intégrés, assimilés. Il y a en tout cas, un mouvement qui s'amorce vers un accompagnement plus efficace.

229	F	au tout début c'est très bien comme ça ça t'évite à chaque séance d'avoir toujours cette énorme envie de savoir ce besoin de savoir
231	F	c'est normal qu'ils l'aient+ mais tu as besoin de le canaliser+ donc sur une affiche+ et tu gardes les questions+ et ces questions-là+ effectivement+ si tu les mets au tout début de ta séquence
242	F	et toutes les questions en fait+ en fait+ les questions des enfants+ elles vont aussi t'aider à programmer toutes tes séances
272	F	au pire+ on redécompose bien parce que ça fait peut-être beaucoup+ voilà on va s'attarder sur la première question+ bon maintenant je vous redemande une nouvelle question+ on revient sur le document+ attardez-vous sur cette question-là
316	F	voilà+ soit moins de choses+ soit le document est réduit

- La formatrice se met *au niveau de la formée* et lui donne le *pouvoir de décision* en fin d'échanges. C'est un geste nouveau qui apparaît dans sa posture de formateur, il n'était pas présent au précédent entretien. Il est renforcé par l'emploi de déictiques nombreux décrits plus haut. La formatrice se met davantage au service de la pensée de la formée.

274	F	voilà+ ou surligner en bleu les réponses à la première question+ en jaune+ j'en sais rien après il y a plein de modalités différentes à faire+ c'est à toi de de
276	F	ce qui te convient le mieux+ mais peut-être plus découper+ voilà+ tes objectifs+ pour que ce soit moins lourd pour eux à traiter
314	F	faut que tu réfléchisses à comment tu pourrais donner+ un petit peu différemment la la consigne+ allégée pour eux
318	F	soit il y a moins de questions+ tu vois+ tu vois comment

- La formatrice *contractualise* les avancées avec la formée.

306	F	donc tu vois pour les prochaines fois+ si tu veux que ce soit des mots qui soit connus par eux+ bien vérifier que le vocabulaire est compris etc+ mais effectivement pour la lecture du document c'était c'était peut-être pas facile pour eux de de comprendre le document
322	F	d'accord+ tu vois pour la prochaine fois comment tu peux euh+ comment tu peux travailler là-dessus

Pour synthétiser, je rappelle les résultats obtenus sur l'analyse des gestes langagiers de la formatrice. Certains gestes se transforment en gestes professionnels. D'autres sont encore en construction ou alors le recueil de données est insuffisant pour permettre une conclusion. Le style de la formatrice est marqué par des amorces récurrentes tendant à diminuer et par des chevauchements moins nombreux. Elle réussit à mettre en place un cadre rassurant pour favoriser les échanges réflexifs. Elle structure son entretien avec une entrée dans la problématisation. Elle propose l'autoconfrontation pour favoriser une conscientisation chez l'enseignante. La transcription est un outil maîtrisé mais la vidéo doit faire l'objet d'une préparation renforcée. Elle systématise le travail sur le langage : les consignes, le vocabulaire disciplinaire notamment. Elle traduit la pensée réflexive émergente de l'enseignante sans toutefois tomber dans l'excès du premier entretien où elle sur-traduisait avec de multiples répétitions. Pour conseiller au mieux la personne qu'elle suit, elle s'assure de l'évolution de la réflexion, elle accompagne la verbalisation d'un changement de posture, elle précise les enjeux didactiques, elle laisse l'enseignante décider de ce qu'elle est prête à modifier dans sa pratique et enfin elle n'oublie pas de contractualiser.

Il y a certes des gestes à renforcer, d'autres à modifier mais on voit déjà une tendance à la professionnalisation de la fonction de formateur.

Conclusion

Du côté de l'enseignante

Nous avons pu observer des constantes comme le souhait de l'enseignante de répondre favorablement au suivi de formation avec un maintien du tissu communicationnel fort dès le premier entretien. L'analyse des faits langagiers l'a démontré. La formée entre dans le processus réflexif progressivement. L'autoconfrontation avec transcription lui a permis de conscientiser des actions, des procédures problématiques. Au deuxième entretien, elle était déjà plus réactive dans des propositions de changements de posture. Elle a prouvé cette volonté en prenant des notes pour la première fois. Elle s'attaque doucement à des représentations sur la fonction d'enseignant.

Du côté de la formatrice

Il est évident qu'on peut voir un déplacement positif vers des gestes davantage professionnels mais toujours en construction. La formatrice structure son offre de formation en intégrant des invariants. On peut évoquer la thématique du langage qui est un levier puissant et riche pour outiller les enseignants. C'est une approche tout de même complexe. Cela demande une analyse fine de la part du formateur et du temps d'analyse avant entretien qu'il faut sans doute différer. Grâce à cette entrée du langage, il a été possible de questionner de manière générale la construction des apprentissages. C'était les deux enjeux du travail de recherche initié il y a plusieurs mois : faire le lien entre les interactions langagières mises en place dans les mises en commun et la construction de savoirs, et dans le même temps questionner le langage de l'enseignante et du formateur en entretien pour faire levier chez les deux interlocuteurs. Il faut relever une évolution dans l'accompagnement comme laisser le libre choix au formé de proposer une question de travail. C'est grâce à l'élargissement de l'empan de son ajustement. La formatrice transforme en même temps sa palette d'outils, celle de gestes du formateur. La méthodologie de la recherche a fait évoluer l'analyse. Les synopsis ont été un outil « révélateur » pour analyser finement, pour mettre au jour des éléments cachés, pour rester objectif. Ils ont permis de passer d'une démarche de recherche principalement interactionniste à une posture de formateur accompagnant. Enrichi des enseignements apportés par les analyses successives, le scénario de formation suivant met en perspective les résultats et les invariants de la fonction de formateur.

Chapitre 5 – Le scénario de formation, penser l'accompagnement

5. 1. Choix d'un scénario

Anne Jorro a dit (2016) que : « Toute la difficulté en formation est de permettre aux stagiaires de s'approprier les gestes du métier et de développer progressivement des habiletés qui relèvent du sens de l'ajustement dans l'action ». Devant ce défi et au terme du travail réflexif entrepris cette année autour des gestes langagiers de l'enseignant et du formateur, je propose comme scénario un suivi individuel d'enseignants débutants (stagiaire, NT1 et 2) pour améliorer et étoffer les gestes professionnels de métier. Qu'est-ce qui a motivé ce choix ? Le suivi a été mis en place cette année avec une enseignante NT1 volontaire. Il s'agissait d'une première expérience d'accompagnement de débutant (l'unique antécédent dans ma carrière fut l'accueil en tant que MAT et l'organisation de stages ouverts départementaux pour débiter en pédagogie Freinet). Il était donc pertinent pour moi de partir de l'accompagnement individuel, testé cette année et assujéti à l'expérimentation, pour en sortir des résultats intéressants et prometteurs qui puissent être réinvestis dans un scénario de formation.

5. 2. Quelle entrée ? Quels enjeux ?

La thématique de recherche s'est inscrite dans l'étude des gestes langagiers de l'enseignant. J'ai puisé dans le champ de la linguistique interactionnelle les notions me permettant de comprendre une situation interactionnelle enseignant-élève. Ainsi la partie pratique est au début très orientée sur l'observation des réponses langagières de l'enseignante. Cette prédominance de la recherche au début de ce mémoire était un besoin. Il me fallait entrer dans un exercice réflexif par la connaissance des champs théoriques autour du langage oral car il m'était impossible de me projeter dans des questionnements d'accompagnement, n'en ayant jamais pratiqué. Ce n'est qu'à partir du début du suivi qu'il a fallu commencer à se projeter et trouver d'autres outils qui allaient servir à mon suivi et à mes analyses. Ces outils m'ont permis de traduire les gestes langagiers de l'enseignante et aussi de porter une attention à mes propres gestes langagiers d'étayage à la pensée de l'enseignante.

5. 3. Quels outils réinvestir ?

Les outils convoqués lors du dispositif de suivi et qui seront au cœur du scénario de formation se distinguent en deux familles : ceux de l'agir enseignant et ceux de l'agir formateur.

Les outils de lecture de l'agir enseignant :

Le multi-agenda de préoccupations enchâssées de Dominique Bucheton a été un cadre me permettant de comprendre les gestes langagiers de l'enseignante dans son activité et de lire son agir. Je compte poursuivre l'utilisation de cet outil lors de visites. Ce modèle m'apparaît pertinent et complet pour lire l'activité en classe et il peut être croisé avec l'observation des gestes langagiers.

Les outils de lecture de l'agir du formateur :

Les postures du formateur de Dominique Bucheton m'ont servi de modèle tout au long du dispositif de suivi. Mes représentations sur cet outil ont évolué au fur et à mesure de son utilisation dans l'année. De l'entretien d'autoconfrontation n°1 au n°2, les définitions des postures ont pu être étoffées, corrigées, affinées. Cette assimilation voire intégration intègre la dynamique du modèle. Il a fallu conscientiser que ce modèle était dynamique en l'expérimentant mais surtout en l'analysant. C'est pour cette raison que l'analyse du premier entretien d'autoconfrontation est un peu plus rigide. C'est durant la constitution des synopsis du second entretien et l'analyse de ceux-ci que l'aspect dynamique de ce modèle de lecture de l'agir du formateur s'est révélé. Grâce à une analyse plus fine des traces langagières, j'ai pu découvrir comment les gestes du formateur font système ensemble. J'ai constaté qu'un acte de langage pouvait correspondre à plusieurs postures du formateur. Cet outil est donc assez fluide et il permet au formateur de passer d'une posture à l'autre durant un entretien. Pour ces raisons, le cadre des postures m'offre désormais un cadre pour les gestes de formateur dans le scénario de formation que je sou mets ici.

L'outil vidéo :

Cet outil a été expérimenté et a permis de mettre au jour cette année des gestes récurrents chez l'enseignante. Il me permettra dans le scénario d'étudier l'activité des enseignants débutants, l'activité des élèves. Il servira de support pour permettre aux formés filmés de mettre en mots leur activité lors de l'autoconfrontation. L'utilisation devra être complétée par un petit questionnaire outillant les enseignants dans leur démarche autoréflexive. C'est bien ce qui a manqué cette année dans l'entretien d'autoconfrontation n°2 où le support vidéo était utilisé pour la première fois. La confrontation à la vidéo a été longue, difficilement porteuse de sens et il a fallu que je verbalise ce qui posait problème. Or, l'enseignante n'avait pas en sa possession une grille de lecture du passage vidéo choisi par mes soins. Il lui était hors de portée de voir un implicite que je n'ai pas aidé à rendre explicite. Pour le scénario de formation, l'outil vidéo sera donc un support pour l'entretien d'autoconfrontation accompagné d'une grille de lecture étayant les verbalisations. L'enjeu est une prise de

conscience de l'activité. Ce n'est que dans cette perspective que l'outil peut être porteur de développement professionnel.

L'outil audio et sa transcription :

L'outil audio a permis une analyse micro des gestes langagiers de l'enseignante suivie cette année. Il est un levier pour les apprentissages et l'enseignement en classe, il l'est aussi dans les dispositifs de suivi. Cependant, cet outil demande une formation à la linguistique interactionnelle, à la pragmatique, champs théoriques indispensables (mais non exhaustifs) dans l'étude des corpus oraux pour comprendre les enjeux d'une réponse langagière ou des interactions en place dans une activité. Ayant travaillé ces notions, je souhaite réinvestir l'utilisation de captures audio en autoconfrontation pour proposer l'étayage adéquat dans l'analyse des gestes langagiers.

L'autoconfrontation

L'autoconfrontation a été le procédé d'entrée réflexive que j'ai choisi d'utiliser cette année. Il fera partie du scénario de formation car il soumet les enseignants à un retour plus distant sur leur activité réelle confrontée à l'activité prescrite. Il s'appuiera sur des supports audios avec transcription et sur des supports vidéos.

5. 4. Concevoir la formation

Le scénario de formation devra s'ajuster aux besoins des formés donc la proposition qui suit peut se trouver modifiée à tout moment de l'accompagnement. Pour mettre en œuvre le scénario de formation, il s'agit de faire émerger en début d'année par les formés une ou des préoccupations de métier particulières. Un entretien de présentation en présentiel sera le point de départ du suivi. Il servira à installer la relation formateur-formé, à comprendre leurs besoins saillants.

Puis des visites assez rapprochées (au moins une par mois) durant le premier trimestre de l'année scolaire serviront à initier la problématisation de ces préoccupations. Ces visites prendront la forme d'observations de classe filmées avec enregistrements audios et vidéos. A la fin de l'observation de séance, je demanderai aux formés ce qu'ils en ont pensé pour leur permettre de mettre des premiers mots et s'ils ont un objet d'enseignement ou d'apprentissage qu'ils souhaitent questionner. Ce petit retour donne des indications au formateur car les premières verbalisations disent déjà quelque chose de leur positionnement par rapport à plusieurs paramètres : classe, école, représentations, distance au vécu. Le lendemain, un entretien d'autoconfrontation (avec support vidéo ou audio) aura lieu. Le fait de décaler l'entretien au lendemain m'est indispensable pour préparer l'outil de

confrontation. Cela permet du côté du formé de faire retomber un peu la pression et de prendre un peu de recul par rapport à ce qui s'est fait la veille en classe. Entre ces visites, je leur demanderai de m'écrire une rapide synthèse (document, constitué par mes soins, de quelques questions étayant la rédaction) de ce qu'ils ont compris de l'entretien. Cette demande n'est pas présente dans mon écrit réflexif. Certaines données du contexte ne m'ont pas permis d'obtenir les retours écrits que j'attendais. Les retours écrits me serviront à évaluer si les enseignants progressent dans leur développement professionnel. Ainsi, je pourrai faire évoluer le dispositif d'accompagnement si besoin. D'une visite à l'autre, les formés contractualisent avec le formateur un point sur lequel ils souhaitent engager des actions pour progresser.

Les entretiens d'autoconfrontation :

Les outils vidéos et audios serviront de support à l'analyse d'une problématique professionnelle sous un certain angle. Le questionnaire accompagnant l'autoconfrontation vidéo devra aider à décrire ce que font les enseignants (verbalisations, communication non verbale), décrire le comportement des élèves pendant l'activité (leurs verbalisations, leurs gestes). Les entretiens comporteront trois parties : un accueil, le corps de l'entretien et la clôture. Pour l'accueil, le contrat de communication éthique et bienveillant devra toujours être explicite. Pour problématiser avec les formés autour de leurs préoccupations professionnelles verbalisées la veille ou lors d'un précédent entretien, j'estime essentiel de demander les objectifs des enseignants pour confronter le travail prescrit et le travail réel. Ensuite, avec l'aide de l'autoconfrontation, soit le visionnage de la vidéo fournira la matière à analyser l'enseignement, l'apprentissage des élèves, soit l'écoute d'un passage audio et sa transcription aborderont les gestes langagiers et les interactions. Les entretiens permettent de comprendre l'articulation entre l'activité enseignante et l'activité des élèves (appuyés par l'autoconfrontation mais aussi les artefacts enseignant/élève). Le formateur et le formé cherchent ensemble les raisons qui ont fait que le formé a fait telle action, a eu telle réponse langagière. Dans le même temps, le formateur traduit comment faire ce que l'institution demande de faire aux formés. Il rappelle les programmes. Il travaille avec eux à répondre à la demande institutionnelle en faisant prendre conscience de l'écart entre les programmes et leur pratique. Le formateur les accompagne dans une réflexion sur une modification de leur agir. En clôture d'entretien, il s'agira de verbaliser ce qui a été réfléchi et de contractualiser sur des actions d'ici la prochaine visite (toujours en se mettant à la disposition des formés d'ici là). Un écrit des formés sera envoyé au formateur comme décrit ci-dessus. Puis, au cours du second trimestre, le rythme s'espacera à environ une visite tous les mois et demi. Entre les visites, la réflexion des enseignants sera nourrie de ressources théoriques

répondant à leurs besoins. Le formateur transmet par ce biais les savoir-faire de métier qui se sont construits comme tels dans l'histoire des sciences de l'éducation.

Au cours du dernier trimestre, il s'agit de stabiliser les avancées des enseignants sur les questions initialement soulevées. Enfin, clôturer l'accompagnement de l'année doit permettre de s'assurer que les formés possèdent les outils nécessaires pour questionner leur pratique. C'est donc évaluer la pratique (même si cette évaluation ne débouche pas forcément sur une certification) pour que les formés quittent le dispositif en ayant une image de ce qu'ils ont transformé et de ce qu'il reste à faire. C'est évaluer également le dispositif et ceci doublement : au travers d'un questionnaire sur l'accompagnement et par une autoévaluation finale du dispositif par le formateur.

Chapitre 6 - Conclusion générale

Tout au long du dispositif de suivi, l'analyse s'est étoffée des différents cadres théoriques étudiés. Au terme de cette année de recherche, ma posture de formateur s'est solidifiée grâce à plusieurs éléments : l'apprentissage du cadre de la recherche et la rencontre de modèles théoriques fondateurs de l'agir du formateur.

Le référentiel de compétences du formateur indique que celui-ci a un engagement éthique « qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande ». Le travail de recherche m'a permis de construire une éthique vis-à-vis du formé. Cela s'est fait par des tâtonnements, des ajustements après des prises de conscience mais toujours en considérant la personne avec sa personnalité, son vécu, ses représentations, son expérience. Cela a été une ligne directrice de mon travail d'accompagnement.

En ce qui concerne le domaine de compétences « Penser, Concevoir, Elaborer », le dispositif a fait évoluer mes connaissances sur les fondamentaux de la formation (notamment le besoin d'un vocabulaire commun), sur l'identification des conditions favorisant l'efficacité d'une formation, sur l'utilisation réfléchie des outils supports de l'action de formation. Je n'ai pas expérimenté la conception d'une action de formation hybride ou répondant à une commande institutionnelle et ce point doit faire l'objet d'un travail d'appropriation.

C'est le domaine « Mettre en œuvre, Animer » qui a profité le plus des évolutions liées à la recherche. Cependant, la spécificité d'une formation à distance ou co-animée est encore en dehors de mon champ de compétences.

J'ai pu approfondir les compétences « Observer » et « Analyser » dans la pratique d'accompagnement professionnel. Il me reste à explorer la particularité d'un suivi qui débouche sur une évaluation avec les stagiaires. La partie évaluation n'a pas pu se réaliser dans le dispositif de formation (ce dispositif ayant été interrompu au printemps par un contexte défavorable pour l'enseignante) mais il doit prendre sa place dans un scénario de formation. Pour clôturer, il convient de revenir sur la question qui a animé la réflexion de cet écrit de recherche : « Comment accompagner l'enseignant débutant à mettre en place dans les phases de mises en commun des interactions langagières favorables à la construction des savoirs ? J'ai testé une première hypothèse qui était que l'enseignante débute une analyse de son langage et de ses interactions par un retour sur son action lors d'entretiens d'autoconfrontation. C'est effectivement ce qu'elle a fait en partie. Par contre, j'ai supposé que l'enseignante pouvait s'emparer de la notion des tâches langagières alors que ce n'était pas à sa portée et je ne l'ai pas anticipé. J'ai testé dans le même temps une seconde hypothèse, celle que l'accompagnement permette le développement des interactions élève/élève et de gestes langagiers au service de la construction de savoirs. Concernant les interactions, l'enseignante a effectivement pris conscience de ses gestes en classe et de ce qu'ils induisaient chez les élèves. Concernant les gestes langagiers, l'enseignante en possède certains qui sont des gestes de métiers mais la posture d'enseignant délivrant un savoir institutionnel est encore en construction. Enfin, j'ai pu également auto-évaluer mon dispositif au fur et à mesure grâce à une analyse de mes gestes langagiers et ajuster l'accompagnement en particulier dans le second entretien. Dans le sens d'une projection, je dirais que l'entrée dans un dispositif de recherche me pousse à vouloir continuer l'an prochain dans cette voix et ainsi travailler avec des chercheurs au sein d'une recherche-action. Concernant la fonction de formateur, je m'inscris à la prochaine session du CAFIPEMPF et souhaite par la suite enseigner en INSPE.

Bibliographie

Altet, M. (2007). Quel est l'intérêt du concept « d'organiseurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? (avec Paquay, L., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A., Tupin, F.), Table ronde animée par Paquay, L., p.139-153.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes des recherches à conforter et à développer, dans *Revue Française de Pédagogie*.

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

Bucheton, D. (2016). Postures et gestes professionnels du conseil en entretien de formation, *conférence*, académie de Dijon.

Bucheton, D. (2019). Les gestes professionnels dans la classe, Ethique et pratiques pour les temps qui viennent, éditions esf.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, dans *Pratiques* [En ligne], 149-150.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail, aux Presses universitaires de France, coll. « *Le travail humain* ».

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan, in *Langue française* n°117, *La linguistique comme discipline en France*. pp. 51-67.

Lousada, E. (2016). Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail : prise de conscience, réflexion sur le métier et formation, in *Travail et Apprentissages* n° 17, p.103 à 120.

Nonnon, E. (1989). Que voudrait dire aider à comprendre ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension, *Spirale. Revue de recherches en éducation* n°1, Les aides à la compréhension pp. 25-61.

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français, *Pratiques*, pp 149-150.

Plane, S. (19 mai 2019). Conférence « Oral en contextes » à l'Ifé.

Rabardel, P., Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*.

Ria, L. (2019). Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe, éditions esf.

Schneuwly, B., Dolz J., Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, *Les méthodes de recherches en didactique*, p. 175-189.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation, éditions esf.

Vinatier, I. (juin 2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable », dans *Recherches en éducation*, hors-série n°1.

Volteau, S., Garcia-Debanc, C. (2008) Gérer les reformulations : un geste professionnel, in Bucheton, D., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, éditions de boeck.

Table des annexes

Annexe n°1 - Transcription mise en commun séance volcans, jeudi 15/01/2021	83
Annexe n°2 - Guide de l'entretien semi-directif	88
Annexe n°3 - Transcription de l'entretien semi-directif	89
Annexe n°4 - Synopsis 1 de l'entretien semi-directif : les étapes de l'entretien	96
Annexe n°5 - Synopsis 2 de l'entretien semi-directif : interprétation des traces langagières de l'enseignante.....	103
Annexe n°6 - Synopsis 3 - Auto-évaluation de l'entretien semi-directif.....	107
Annexe n°7 - Préparation de l'entretien d'autoconfrontation n°1	110
Annexe n°8 - Transcription de l'entretien d'autoconfrontation n°1	114
Annexe n°9 - Synopsis 1 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : écart entre la préparation de l'entretien et l'entretien lui-même	132
Annexe n°10 - Synopsis 2 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : du côté du langage ...	141
Annexe n°11 - Synopsis 3 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : les traces d'une réflexion émergente	146
Annexe n°12 - Synopsis 4 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : les étapes dans l'accompagnement.....	150
Annexe n°13 - Transcription des mises en commun de l'observation n°2, séance de sciences sur les séismes	157
Annexe n°14 - Préparation de l'entretien d'autoconfrontation n°2	164
Annexe n°15 - Transcription de l'entretien d'autoconfrontation n°2	166
Annexe n°16 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 1 : comparaison de la planification et de l'entretien.....	179
Annexe n°17 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 2 : les traces langagières de la réflexivité de l'enseignante.....	183
Annexe n°18 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 3 : l'accompagnement de la formatrice au regard de ses traces langagières	185
Annexe n°19 - Conventions de transcription extraites du groupe GARS	190

Annexes

Annexe n°1 - Transcription mise en commun séance volcans, jeudi 15/01/2021

Mise en commun de la recherche de mots sur le texte de Pline le Jeune (14 min)		
1	M	(L'enseignante écrit au tableau les propositions des élèves) Tiana ?
2	Tiana	« phénomène »
3	M	pardon ?
4	Tiana	« phénomène »
5	M	« phénomène » ok+++ Lisa ?
6	Lisa	« s'offraient sous un nouvel aspect »
7	M	ok ah oui+++ Patricia ?
8	Patricia	(phrase inaudible)
9	M	ok alors pas une phrase + dans la phrase que tu viens de me lire qu'est-ce++ qu'est-ce que tu retiens ?
10	Patricia	euh « aspect inhabituel »
11	M	ok++ « aspect inhabituel » ?
12	Patricia	oui
13	M	(nomme un élève)
14	Elève	« brouillard »
15	M	« brouillard » très bien++ Emilie ?
16	Emilie	« terre et cendres »
17	M	ah oui+ « terre » « cendres »+ ok+ Ilyes ?
18	Ilyes	« un nuage d'une grandeur »
19		(L'enseignante continue d'écrire les réponses)+ Mathéo ?
20	Mathéo	(Mathéo dit une phrase du texte)
21	M	ok bon là concrètement je prends quoi dans la phrase ?
22	Mathéo	heum+ « nuage parfois sombre et sale »
23	M	Marianne ?
24	Marianne	« tremblement de terre »
25	M	« tremblement de terre » merci+ Gabrielle ?
26	Gabrielle	« des éclipses »
27	M	(à un autre élève en même temps) tu me ranges ça+ (à Gabrielle) ouais+ Mamadou ?
28	Mamadou	« une trainée noire »
29	M	« trainée noire » je l'ai déjà mis+ Imen ?
30	Imen	« fumée » et « brouillard »
31	M	je mets « fumée » car « brouillard » je l'ai déjà+ Elodie ?
32	Elodie	« secousse »

33	M	« secousse »
34	Elève	mais les mots qu'on n'a pas mis on les surligne ?
35	M	(ne répond pas)+ Tristan ?
36	Tristan	(inaudible)
37	M	quoi ?
38	Tristan	(inaudible)
39	M	j'entends pas
40	Tristan	cendre épaisse
41	M	« cendre épaisse »+ ok+ autre chose ? Imen ?
42	Imen	« nuage »
43	M	« nuage » je l'ai mis+ Tiana ?
44	Tiana	« jaunâtre »
45	M	(L'enseignante s'arrête)+ la personne qui joue avec ses+ avec je sais pas quoi là+ tu arrêtes s'il te plait d'accord ? merci (L'enseignante reprend l'écriture)++ allez les trois derniers+ Mathéo ?
46	Mathéo	« le 24 août »
47	M	++++ oui si tu veux allez je prends+ Patricia ?
48	Patricia	« phénomène »
49	M	je l'ai mis là+ Elisa ?
50	Elisa	(inaudible)
51	M	quelle ligne ? quelle phrase ?
52	Elisa	la quatrième phrase de+ de l'avant dernier paragraphe
53	M	Arrêtez avec vos Stabilo++ d'accord+ à votre avis++ qu'est-ce qui représente dans tous les mots que vous m'avez donnés le mieux+ mais regardez pas regardez pas+ vers moi+ demain y a encore quelqu'un+ vous inquiétez pas+ elle est comme moi+ professeur++ donc+ qu'est-ce qui représente selon vous++ dans ce que vous avez vu dans les années précédentes+ un volcan et une éruption volcanique ? Sephora ?
54	Sephora	j'en donne deux ?
55	M	un seul
56	Sephora	heumm+ ben+++ la fumée
57	M	ok (l'enseignante entoure en rouge le mot « fumée » au tableau)+ Ayoub ?
58	Ayoub	tremblement de terre
59	M	Mélina ?
60	Mélina	traînée noire
61	M	traînée noire+ je prends+ Lili ?
62	Lili	les secousses ?
63	M	ouais+ on va prendre+ c'est en lien avec le tremblement de terre+ Jaylin ?
64	Jaylin	sombre

65	M	là celui-là ?
66	Jaylin	oui
67	M	je prends le contexte++ mais vraiment+ quand vous voyez un volcan+ vous vous dites+ ça c'est un volcan+ voilà+ Thaïs ?
68	Thaïs	brouillard ?
69	M	+++++ je vais le mettre comme ça mais+ ouais+ Selena ?
70	Selena	torrent qui aurait coulé
71	M	alors++ oui mais un torrent de quoi ?
72	Elève	un phénomène
73	M	ouais+++ (tape du pied par terre vers une table) assez +
74	Elève	mais c'est elle qui me parle
75	M	ça m'énerve+ llyes ?
76	llyes	un nuage d'une grandeur
77	M	on a déjà nuage+ mais je vais prendre grandeur+ euh Patricia ?
78	Patricia	cendres
79	M	euh Gabrielle ?
80	Gabrielle	des éclipses ?
81	M	non+ allez un dernier+ Marianne ?
82	Marianne	un aspect inhabituel
83	M	ok++
84	Un élève	torrent
85	M	oui mais alors+ c'est pas c'est pas un torrent d'eau que j'attends
86	Des élèves	de feu
87	M	qu'est-ce qui sort d'un volcan ?
88	Des élèves	de la lave
89	M	(L'enseignante ajoute lave sous torrent et entoure)
Mise en commun du travail sur le dessin en coupe (4 min)		
13'17"	M	(L'enseignante passe dans les rangs et choisit deux dessins dans la classe, les élèves viennent au tableau les montrer) d'accord alors je vais demander à Tiana+ à Tristan+++ à+ bon ben à Tristan et à Tiana
90	Maya	y a des requins dans la lave ?
91	Un élève	mais non ça n'existe pas
14'05 " 92	M	on coupe là-dessus+ on rempile les requins de Maya+ Tiana et Tristan au tableau s'il vous plaît+ chut+ hop vous vous tournez vers vos camarades+ tournez vos dessins vers vos camarades merci chut et l'un d'entre vous+ me dit ce qu'il a dessiné+ m'explique ce qu'il a vu ce qu'il a marqué
93	Maya	maitresse j'arrive pas à gommer
14'41" 94	M	oh Maya tu me fatigues+ allez Tiana honneur aux filles

95	Tiana	alors là j'ai marqué l'intérieur de mon volcan
96	M	chut
97	Tiana	donc déjà on met la croûte terrestre avec les plaques tectoniques au milieu après à l'intérieur on a le magma chaud
15' 00" 98	M	les filles
99	Tiana	donc la lave et après avec la chaleur ben y a de la fumée qui s'évapore
15'08" 100	M	Maya vient de demander c'est quoi du magma chaud ?
101	Tiana	ben c'est de la lave qui naît à l'intérieur de la pierre
15'24" 102		(L'enseignante parle à Maya à propos de l'apprentissage de ses leçons, inaudible)+ merci+ Tristan
103	Tristan	là c'est la lave
104	Un élève	je vois pas
15' 35" 105	M	d'accord+ autre chose ? est-ce que vous savez ça+ est-ce que vous savez ça+ ça là+ comment ça s'appelle ? (s'adressant à un élève)+ tu t'assois+ ça+ ça ressemble à quoi ça ?
106	Un élève	une (inaudible)
107	Autre élève	à un tuyau
15'57" 108	M	à un+ à un tuyau je préfère le terme tuyau on va dire++ qu'est-ce qui pourrait faire pense+++ Siwar ?
109	Siwar	je pense que+ que+ je pense que+ c'est pas quand la lave est dans la lave mais quand la lave
110	M	oui
111	Siwar	quand la lave elle elle se réveille enfin
16'21" 112	M	oui+ elle jaillit elle sort
113	Siwar	elle jaillit
16'27" 114	M	ça sort donc par ces trous+ Ayoub ?
115	Ayoub	c'est un cratère
16'32" 116	M	oui effectivement sa forme en cratère prend+ et le volcan s'éteint+ donc je vous ai posé+ à votre avis+ comment ça s'appelle généralement ça+ heum Gabrielle ?
117	Gabrielle	c'est des fumées
118	M	Oui
119	Gabrielle	pour la formation de lave de magma
16'53" 120	M	ouais+ Marianne ?

121	Marianne	un conduit de lave
16'57" 122	M	alors+ le+ heum+ par où il rentre le père Noël pour aller dans les maisons ?
123	Les élèves	par la cheminée
124	M	voilà+ donc par où elle sort la lave du volcan ?
125	Les élèves	par la cheminée
126	M	voilà+ ce tuyau+ ce tuyau-là+ ça s'appelle ?
127	Les élèves	la cheminée
17'21" 128	M	la cheminée+ d'accord ? (en s'adressant à Tristan et Tiana) vous pouvez aller vous assoir

Annexe n°2 - Guide de l'entretien semi-directif

Introduction : remerciements, thème de recherche de la formatrice, conditions de l'entretien, règles de confidentialité, contenu de l'entretien.

1) Présentation interviewée

Lieu : classe de l'enseignant

Durée : 15 min maximum

Interviewée : enseignante NT1

Etudes poursuivies / Parcours professionnel antérieur

2) Représentations sur l'oral

Représentations sur l'oral	Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
	Qu'est-ce que tu comprends de la demande institutionnelle sur l'oral ?		
	Quelles compétences d'oral travailles-tu en classe ?	Sur quels moments de l'emploi du temps ?	Peux-tu donner un exemple ?
	Quels sont tes objectifs pour l'oral pour cette année ?		
	Comment reçois-tu la constellation sur le plan français (oral) ?		

3) Les interactions enseignant-élève

Les interactions enseignant-élève	Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
	Comment fais-tu pour faire avancer la compréhension d'un élève lors de la séance ?		
	Comment fais-tu pour cadrer les interventions lors de la séance ?		Peux-tu donner un exemple ?

4) Clôture

Veux-tu ajouter quelque chose ?

Annexe n°3 - Transcription de l'entretien semi-directif

Date : 26/01/2021	Lieu : classe de l'enseignante	Durée : 13 min
Ancienneté de grade : première année / Ancienneté de poste dans l'école : première année		
Niveau : CM1 (REP)		
Pour la transcription ci-dessous : Formatrice (F) et prénom enseignante (D)		

durée	1	F : c'était ton ? c'était l'école que tu t'étais euh ++ ?
00'39"	2	D : absolument pas+ je suis tombée sur l'école de Massy parce que+ il y avait de la place et que voilà en fait on m'a+ à la base j'étais affectée à Draveil+ après je suis retournée sur Massy+ en l'espace de 15 jours+ et au final je devais avoir un poste de ZIL euh non un poste de ZI puis finalement un poste de TRS et après j'ai eu un poste à l'année
	3	F : du coup tu l'as appris quand ?
	4	D : je l'ai appris+ à la rentrée+ je l'ai appris le jeudi de la dernière semaine+ voilà (rires)+ voilà !
1'09"	5	F : d'accord+ parce que toi tu++ tu n'habites pas le coin+ ce n'est pas ton secteur ?
	6	D : je suis du 78
	7	F : ah
	8	D : j'ai demandé j'ai demandé le 91 parce que je ne voulais pas+ je ne voulais pas croiser mes élèves c'est fait exprès en fait si j'ai demandé le 91
	9	F : d'accord
	10	D : c'est stratégique+ après je suis dans le bon sens de circulation + je n'ai personne le matin+ même en partant à sept heures j'ai personne donc c'est bon+ mais+ voilà Massy c'est très bien pour moi
	11	F : d'accord mais il faut que tu+ du coup+ comment tu fais à un moment donné il va falloir que tu fasses une demande de permutation il faut que tu ?
	12	D : non non non
	13	F : ça va ? pas besoin ?
	14	D : non
1'42"	15	F : alors toi quelles sont tes++ tes études ? comment tu as ? c'est quoi ton parcours ?
	16	D : oh là+ j'ai++ mon dernier diplôme ?
	17	F : ben + un peu ce que tu as fait avant de
	18	D : ce que j'ai fait ?
	19	F : comment tu as fait pour arriver+ tu vois prof quoi ?
	20	D : alors + comment j'ai fait pour arriver prof+ j'ai passé un bac compta et finance
	21	F : ouais
	22	D : après j'ai passé un BTS assistante de gestion PME-PMI+ je suis allée jusqu'au master en RH

	23	F : ouais
	24	D : j'ai travaillé+ euh trois ans+ j'ai+ toujours voulu être prof parce qu'à la base je me destinais à être prof d'histoire+ j'ai dû arrêter ma+ enfin+ j'ai dû arrêter mon+ mon mon diplôme en cours de route donc j'ai quand même une licence d'histoire+ et++ et en fait+ une fois que j'ai eu mon bac +5 en RH j'ai travaillé pendant 3 ans et j'ai subi du harcèlement de la part de mon directeur+ et je me suis dit ben voilà je suis en arrêt pour dépression je vais faire quelque chose et puis j'ai préparé le concours+ à côté pendant un an+ et puis voilà+ je l'ai passé sur Versailles
	25	F : d'accord
	26	D : et je travaillais à côté+ en partie jusqu'au moment où voilà c'est devenu très conflictuel au sein de mon entreprise+ je me suis mise en arrêt et j'ai pu continuer à préparer le concours
	27	F : d'accord donc toi tu le préparais de manière privée
	28	D : ouais ouais de manière ++
	29	F : en candidat libre
	30	D : ouais c'est ça
	31	F : tu l'as passé en candidat libre
	32	D : oui en candidat libre
	33	F : oui d'accord c'est pas mal de l'avoir eu <u>parce que</u>
	34	D : <u>c'est</u> + ouais+ c'est c'est dur
	35	F : c'est dur en candidat libre
	36	D : je travaillais dans le commerce donc ce n'était pas très facile
	37	F : ouais
	38	D : je n'avais pas des horaires forcément adaptés aux révisions mais bon je me suis arrangée donc euh ouais
	39	F : donc une reconversion+ assez+ euh
	40	D : une reconversion
	41	F : ouais c'est quand même une reconversion
	42	D : ah si si
	43	F : tu as quand même bien+ tu as quand même bossé avant
	44	D : si si
3'31"	45	F : alors ensuite donc tes+ donc moi ça me va c'est parfait c'est nickel+ euh+ tes représentations de de l'oral c'est-à-dire+ comment+ euh++ toi tu as l'impression que++ qu'est-ce que tu te poses comme question sur ce que te demande l'institution ? sur l'oral ? tu as l'impression qu'elle te demande quoi l'institution par rapport à ça ? les attentes ?
	46	D : ben moi j'ai l'impression que+ on nous demande en fait de+ donner un maximum d'informations aux élèves+ pour qu'en fait+ ils puissent comprendre au mieux euh+ la leçon en fait qu'on va+ qu'on va voir qu'on va développer+ et que+ on puisse+ qu'on

		soit à même+ nous en tant que professeur+ de répondre à toutes les questions qu'ils se posent+ donc on doit autant se mettre à la place de l'élève+ et autant se mettre à la place de l'enseignant en ayant toutes les réponses et en même temps en anticipant leurs questions
	47	F : oui++ et donc toi+ quand+ comme on+ tu sais on++ on parlait de la constellation Oral parce qu'apparemment vous y êtes là Moreau cette année+ euh+ toi+ comment comment tu fais pour travailler l'oral+ euh+ dans la classe au quotidien ?
	48	D : euh ben j'échange enfin++
	49	F : comment tu fais ?
04'32"	50	D : j'échange pour le coup un maximum avec mes élèves+ quand je fais une séance je fais+ je passe toujours par un+ par un moment d'oral de 10-15 min voir ce qu'ils ont compris+ du moins j'essaie+ voilà+ j'essaie au maximum+ j'essaie de répondre à leurs interrogations même si je dois me répéter plusieurs fois et modifier la façon dont je tourne ma phrase mais le sens est le même+ j'essaie de répondre vraiment à toutes leurs questions même les plus insignifiantes+ et comme je leur dis il n'y a pas de question bête
	51	F : voilà donc beaucoup d'échanges globalement ce que tu dis dans dans dans toutes les disciplines+ beaucoup d'échanges avec les enfants+ d'accord et++ et++ par rapport à+ alors je ne sais pas si c'est en lien avec la constellation ou pas ou ce que toi tu te dis par rapport à ça+ mais++ est-ce que tu te donnes des objectifs par rapport à l'oral ? ou c'est pas le domaine pour le moment cette année qui te+ qui occupe toutes tes pensées ou parce qu'il y a la constellation oral ben du coup tu t'es donné++
	52	D : honnêtement+
	53	F : comment tu te positionnes ?
	54	D : honnêtement j'ai un peu de mal à me positionner par rapport à ça en fait+ ce n'est pas forcément ma priorité j'essaie d'en faire énormément+ et voilà j'ai plus développé ça mais+ c'est vrai+ pour le coup+ c'est pas trop+
	55	F : ça ça vient en plus
	56	D : voilà
	57	F : du coup c'est la constellation qui vient en plus <u>de</u>
	58	D : <u>voilà c'est ça en fait</u>
	59	F : <u>de</u> tout ce que tu as à gérer
	60	D : après j'essaie vraiment de+ de faire+ mais c'est vrai que c'est un peu compliqué à mettre en place et c'est assez nébuleux
05'58"	61	F : oui++ c'est vrai que ça il faut que je le rajoute ici parce que+ euh+ euh++ moi mon école on n'y est pas encore cette année+ on n'est pas encore dans la constellation français+ cette année++ et euh+ si on resserre un peu le champ au niveau de+ toi+ tes interactions+ avec avec les élèves+ euh++ pour faire avancer la compréhension pour faire avancer le sens+ comment tu fais quand quand tu échanges avec eux

		pour que++ pour que+ que cela fasse sens tu vois+ pour que ça fasse++ pour que pour que+ leur faire comprendre une notion par exemple ? ça peut être interdisciplinaire hein+ euh+ est-ce que tu as des petites choses au niveau oral quand tu es dans les échanges avec eux ?
06'42"	62	D : je leur donne souvent des exemples euh+ enfin+ des exemples de de la vie réelle+ j'essaie j'essaie au maximum voilà de de+ par exemple là on a on a+ entamé les fractions ben il y a quinze jours+ et puis ben c'est vrai je leur ai expliqué+ ben voilà vous prenez une grosse+ avant de passer au schéma euh+ voilà+ au schéma sur tableau et leur expliquer par un dessin+ j'ai essayé de leur expliquer ben voilà quand vous mangez une pizza+ voilà+ vous la découpez+ vous êtes cinq dans la famille+ ben on va dire+ voilà toujours prendre des <u>exemples</u>
	63	F : <u>d'accord</u>
	64	D : <u>de la vie réelle</u> + transposer au maximum ce qu'ils peuvent+ comprendre+ je crois que la dernière fois j'ai pris un exemple d'un match de foot+ par exemple je sais que cela a très bien parlé à mes+ à certains de mes élèves+ bon un peu moins à d'autres+ mais euh+ essayer de+
	65	F : que cela fasse sens pour un maximum d'entre eux
	66	D : voilà+ vraiment++ c'est ça++
	67	F : mmm
	68	D : j'essaie j'essaie au maximum pour le coup
07'30"	69	F : mmm+ d'accord++ et++ et par rapport+ moi à ce que j'avais vu+ euh la dernière fois+ donc tu as une classe hyper dynamique+ qui pose plein de questions etc
	70	D : (rires) et je n'ai pas réponse à tout
	71	F : et voilà tu n'as pas réponse à tout+ effectivement+ et c'est normal+ hein++ euh+ mmm+ donc il y a cette énergie+ cette effervescence comment tu fais+ quand il faut+ ben à la fois interagir pour faire comprendre et faire avancer ta leçon+ mais tu as aussi le cadrage tu vois+ comment+ est-ce que tu as des ? comment tu gères tes interactions pour+ ce qui concerne++ le cadre+ le le cadre des échanges dans le cadre de ta leçon ?
	72	D : généralement j'essaie de m'accorder cinq à+ ouais cinq-dix minutes+ quinze minutes de questions maximum+ j'essaie+ grand maximum vraiment quinze+ je préfère tabler sur dix+ et au bout d'un moment je dis bon allez+ encore trois questions et vraiment je m'arrête+ voilà
	73	F : mmm
	74	D : il me reste trois j'interroge telle telle telle personne+ peu importe si c'est là ou là-bas+ mais voilà j'interroge telle personne je réponds aux questions et après on enchaîne on passe à autre chose+ donc j'ai un ohh ! oui ben c'est comme ça
	75	F : mmm
	76	D : faut continuer+ j'essaie dans la mesure du possible de faire ça
	77	F : histoire de libérer un peu la parole

	78	D : voilà
	79	F : pour qu'après on puisse enfin se mettre sur le euh
	80	D : voilà c'est ça
	81	F : sur sur la leçon
	82	D : ce matin c'est ce que j'ai fait en+ justement numération++ ça a été+ sur quarante minutes où on a passé dix bonnes minutes à échanger sur le sujet+ à ce qu'ils comprennent+ à ce que je leur explique certaines choses qu'ils n'avaient pas compris+ après je prends aussi en APC hein si vraiment il y a un gros besoin+ mais+ voilà j'essaie de dégrossir au maximum+ pendant dix à quinze minutes
09'00"	83	F : d'accord+ et ils ont besoin à chaque fois ?
	84	D : à chaque fois
	85	F : tu remarques+ c'est dans <u>toutes les</u>
	86	D : <u>c'est</u> + ils sont
	87	F : <u>chaque leçon</u>
	88	D : en fait c'est une classe qui est très curieuse pour le coup+ euh voilà quand on a fait histoire la semaine dernière+ on a fait donc la fin de l'empire carolingien+ et ils sont très intéressés+ mais vraiment c'est une classe qui est très intéressée+ bon certes qui est très bruyante très bavarde+ mais euh+ enfin même en sciences+ j'ai l'impression qu'il n'y a pas un domaine qui ne les intéresse pas
	89	F : mmm
	90	D : c'est+ pour le coup+ c'est top++ après derrière faut suivre quoi+ je n'ai pas réponse à tout++ donc euh+ voilà mais après donc je reviens un peu plus tard vers eux en répondant à leurs questions+ je me renseigne aussi
	91	F : et c'est important pour toi d'avoir réponse à+ toutes leurs questions ?
	92	D : pas pas forcément+ mais c'est vrai que c'est++ c'est des questions que je sais qui vont revenir donc je préfère leur demander+ enfin+ je préfère+ dire bah voilà+ je retiens+ généralement le soir je note+ et puis le weekend je recherche bon ben voilà la dernière fois vous m'avez posé ça+
	93	F : mmm
09'47"	94	D : bon ben voilà je vous réponds que c'est comme ça comme ça comme ça+ je sais qu'il y a une élève qui m'a demandé euh+ comment naissaient++ les roches en fusion++ donc voilà je vais lui réexpliquer un petit peu plus+ en amont à la prochaine leçon de sciences
	95	F : A la prochaine leçon de sciences tu reviendras là-dessus ?
	96	D : oui c'est ça
10'09"	97	F : d'accord++ et quand euh++ et quand ils sont comme ça en leçon donc comme ils ont beaucoup de choses à dire+ enfin beaucoup de choses à TE dire
	98	D : oui c'est ça
	99	F : qui du coup te monopolisent+ euh+ est-ce que+ eux+ ils ont aussi+ euh des

		moments d'échanges entre eux+ où ils confrontent leurs savoirs+ leurs représentations ?
	100	D : je commence à le mettre en place tout doucement
	101	F : tu le fais tout doucement
10'30"	102	D : oui je+ je commence+ une fois qu'on a+ euh+ échangé tous ensemble+ je leur dis bah voilà euh+ je crois que c'était pour++ euh+ je ne sais plus c'était pourquoi je crois que c'était en grammaire ou quelque chose comme ça+ ben voilà+ ben non pour ma dictée en fait+ le vendredi généralement je les fais corriger en binôme pour qu'ils puissent confronter alors je ne mets pas les meilleurs avec les meilleurs parce que sinon cela n'a aucun intérêt
	103	F : mmm
	104	D : généralement je mets un fort avec un moyen ou un faible+ voilà+ et je leur dis mais+ échangez+ donnez du sens+ expliquer pourquoi vous pensez que c'est comme ça+ et pourquoi votre camarade n'a pas forcément raison+ voilà mais vraiment+ échangez et ++ mettez+ expliquez-vous
	105	F : mmm
	106	D : pour le coup+ c'est vrai ça fonctionne bien
	107	F : oui+ ils aiment bien+ ils arrivent à+ ils arrivent à présenter leurs arguments
	108	D : ils arrivent oui
	109	F : à se convaincre
	110	D : j'entends des choses intéressantes
	111	F : et ils arrivent à se mettre d'accord finalement ?
	112	D : ils arrivent à se mettre d'accord
	113	F : pour se mettre d'accord sur une seule production à te rendre ?
	114	D : « je te sors le cahier il y a marqué ça regarde et tout »+ puis je te réexplique derrière+ ils s'expliquent ils sortent les ardoises+ généralement+ le vendredi matin+ donc c'est+ oui c'est+ ils aiment bien et+ c'est vrai que je trouve ça bien de les faire + de les partager+ comme ça à deux
	115	F : mmm
11'36"	116	D : certains n'avaient pas compris des notions et ils arrivent à comprendre comme ça
	117	F : et ils arrivent tous à le faire à faire bien ce travail-là ?
	118	D : ça va
	119	F : oui
	120	D : 90% du temps oui
	121	F : ils arrivent à se concentrer
	122	D : ce groupe-là c'est un petit peu plus dur mais sinon ils y arrivent
	123	F : parce qu'ils sont séparés pour ça ? parce que+
	124	D : oui c'est un petit peu plus compliqué ici donc c'est vrai que j'ai besoin quand même de les avoir sous la main

	125	F : oui
	126	D : c'est l'ancien îlot mais bon j'ai cassé l'îlot et+ c'est vrai que c'est+ le groupe là+ qui est un petit peu plus+ compliqué+ ben avec le jeune homme qui est ici+ donc j'ai besoin de les avoir sous la main+ rapidement
	127	F : oui+ ça aide à gérer quoi
	128	D : c'est ça
	129	F : ok bon ben écoute c'est bon pour moi+ est-ce que tu veux toi rajouter quelque chose ?
	130	D : non sauf si tu as une question
12'27"	131	F : non c'est bon pour moi

Annexe n°4 - Synopsis 1 de l'entretien semi-directif : les étapes de l'entretien

Présentation de l'interviewée	44 tours de parole	Affectation sur cette école de Massy seulement à la rentrée. Ce n'est pas le premier choix de l'enseignante. Demande de poste dans l'Essonne (hors de son département domiciliaire) pour ne pas croiser ses élèves dans sa vie privée. Parcours scolaire : Baccalauréat Comptabilité et Finance puis BTS assistante de gestion PME-PMI puis licence d'histoire et Master RH. Parcours professionnel : Trois ans dans une première entreprise mais départ pour harcèlement. Préparation en candidat libre du concours CRPE sur l'académie de Versailles.
-------------------------------	--------------------	---

	Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification		Episodes
Représentations sur l'oral	Qu'est-ce que tu comprends de la demande institutionnelle sur l'oral ?			45	F : alors ensuite donc tes+ donc moi ça me va c'est parfait c'est nickel+ euh+ tes représentations de de l'oral c'est-à-dire+ comment+ euh++ toi tu as l'impression que++ qu'est-ce que tu te poses comme question sur ce que te demande l'institution ? sur l'oral ? tu as l'impression qu'elle te demande quoi l'institution par rapport à ça ? les attentes ?
				46	D : ben moi j'ai l'impression que+ on nous demande en fait de+ donner un maximum d'informations aux élèves+ pour qu'en fait+ ils puissent comprendre au mieux euh+ la leçon en fait qu'on va+ qu'on va voir qu'on va développer+ et que+ on puisse+ qu'on soit à même+ nous en tant que professeur+ de répondre à toutes les questions qu'ils se posent+ donc on doit autant se mettre à la place de l'élève+ et autant se mettre à la

					place de l'enseignant en ayant toutes les réponses et en même temps en anticipant leurs questions
	Quelles compétences d'oral travailles-tu en classe ?	Sur quels moments de l'emploi du temps ?	Peux-tu donner un exemple ?	47	F : oui++ et donc toi+ quand+ comme on+ tu sais on++ on parlait de la constellation Oral parce qu'apparemment vous y êtes là Moreau cette année+ euh+ toi+ comment comment tu fais pour travailler l'oral+ euh+ dans la classe au quotidien ?
				48	D : euh ben j'échange enfin++
				49	F : comment tu fais ?
				50	D : j'échange pour le coup un maximum avec mes élèves+ quand je fais une séance je fais+ je passe toujours par un+ par un moment d'oral de 10-15 min voir ce qu'ils ont compris+ du moins j'essaie+ voilà+ j'essaie au maximum+ j'essaie de répondre à leurs interrogations même si je dois me répéter plusieurs fois et modifier la façon dont je tourne ma phrase mais le sens est le même+ j'essaie de répondre vraiment à toutes leurs questions même les plus insignifiantes+ et comme je leur dis il n'y a pas de question bête
	Quels sont tes objectifs pour l'oral pour cette année ?			51	F : voilà donc beaucoup d'échanges globalement ce que tu dis dans dans dans toutes les disciplines+ beaucoup d'échanges avec les enfants+ d'accord et++ et++ par rapport à+ alors je ne sais pas si c'est en lien avec la constellation ou pas ou ce que toi tu te dis par rapport à ça+ mais++ est-ce que tu te donnes des objectifs par rapport à l'oral ? ou c'est pas le domaine pour le moment cette année qui te+ qui occupe toutes tes pensées ou parce qu'il y a la constellation oral ben du coup tu t'es donné++
				52	D : honnêtement+
				53	F : comment tu te positionnes ?

				54	D : honnêtement j'ai un peu de mal à me positionner par rapport à ça en fait+ ce n'est pas forcément ma priorité j'essaie d'en faire énormément+ et voilà j'ai plus développé ça mais+ c'est vrai+ pour le coup+ c'est pas trop+
				55	F : ça ça vient en plus
				56	D : voilà
				57	F : du coup c'est la constellation qui vient en plus <u>de</u>
				58	D : <u>voilà c'est ça en fait</u>
				59	F : <u>de</u> tout ce que tu as à gérer
				60	D : après j'essaie vraiment de+ de faire+ mais c'est vrai que c'est un peu compliqué à mettre en place et c'est assez nébuleux

	Questions principales		Episodes
Les interactions enseignant-élève	Comment fais-tu pour faire avancer la compréhension d'un élève lors de la séance ?	61	F : oui++ c'est vrai que ça il faut que je le rajoute ici parce que+ euh+ euh++ moi mon école on n'y est pas encore cette année+ on n'est pas encore dans la constellation français+ cette année++ et euh+ si on resserre un peu le champ au niveau de+ toi+ tes interactions+ avec avec les élèves+ euh++ pour faire avancer la compréhension pour faire avancer le sens+ comment tu fais quand quand tu échanges avec eux pour que++ pour que+ que cela fasse sens tu vois+ pour que ça fasse++ pour que pour que+ leur faire comprendre une notion par exemple ? ça peut être interdisciplinaire hein+ euh+ est-ce que tu as des petites choses au niveau oral quand tu es dans les échanges avec eux ?
		62	D : je leur donne souvent des exemples euh+ enfin+ des exemples de de la vie réelle+ j'essaie j'essaie au maximum voilà de de+ par exemple là on a on a+ entamé les fractions ben il y a quinze jours+ et puis ben c'est vrai je leur ai expliqué+ ben voilà vous prenez une grosse+ avant de passer au schéma euh+ voilà+ au schéma sur tableau et leur expliquer par un dessin+ j'ai essayé de leur expliquer ben

			voilà quand vous mangez une pizza+ voilà+ vous la découpez+ vous êtes cinq dans la famille+ ben on va dire+ voilà toujours prendre des exemples
		63	F : d'accord
		64	D : de la vie réelle+ transposer au maximum ce qu'ils peuvent+ comprendre+ je crois que la dernière fois j'ai pris un exemple d'un match de foot+ par exemple je sais que cela a très bien parlé à mes+ à certains de mes élèves+ bon un peu moins à d'autres+ mais euh+ essayer de+
		65	F : que cela fasse sens pour un maximum d'entre eux
		66	D : voilà+ vraiment++ c'est ça++
		67	F : mmm
		68	D : j'essaie j'essaie au maximum pour le coup
		69	F : mmm+ d'accord++ et++ et par rapport moi à ce que j'avais vu+ euh la dernière fois+ donc tu as une classe hyper dynamique+ qui pose plein de questions etc
		70	D : (rires) et je n'ai pas réponse à tout
	Comment fais-tu pour cadrer les interventions lors de la séance ?	71	F : et voilà tu n'as pas réponse à tout+ effectivement+ et c'est normal+ hein++ euh+ mmm+ donc il y a cette énergie+ cette effervescence comment tu fais+ quand il faut+ ben à la fois interagir pour faire comprendre et faire avancer ta leçon+ mais tu as aussi le cadrage tu vois+ comment+ est-ce que tu as des ? comment tu gères tes interactions pour+ ce qui concerne++ le cadre+ le le cadre des échanges dans le cadre de ta leçon ?
		72	D : généralement j'essaie de m'accorder cinq à+ ouais cinq-dix minutes+ quinze minutes de questions maximum+ j'essaie+ grand maximum vraiment quinze+ je préfère tabler sur dix+ et au bout d'un moment je dis bon allez+ encore trois questions et vraiment je m'arrête+ voilà
		73	F : mmm
		74	D : il me reste trois j'interroge telle telle telle personne+ peu importe si c'est là ou là-bas+ mais voilà j'interroge telle personne je réponds aux questions et après on enchaîne on passe à autre chose+ donc j'ai un ohh ! oui ben c'est comme ça
		75	F : mmm
		76	D : faut continuer+ j'essaie dans la mesure du possible de faire ça
		77	F : histoire de libérer un peu la parole

	78	D : voilà
	79	F : pour qu'après on puisse enfin se mettre sur le euh
	80	D : voilà c'est ça
	81	F : sur sur la leçon
	82	D : ce matin c'est ce que j'ai fait en+ justement numération++ ça a été+ sur quarante minutes où on a passé dix bonnes minutes à échanger sur le sujet+ à ce qu'ils comprennent+ à ce que je leur explique certaines choses qu'ils n'avaient pas compris+ après je prends aussi en APC hein si vraiment il y a un gros besoin+ mais+ voilà j'essaie de dégrossir au maximum+ pendant dix à quinze minutes
	83	F : d'accord+ et ils ont besoin à chaque fois ?
	84	D : à chaque fois
	85	F : tu remarques+ c'est dans <u>toutes les</u>
	86	D : <u>c'est+ ils sont</u>
	87	F : <u>chaque leçon</u>
	88	D : en fait c'est une classe qui est très curieuse pour le coup+ euh voilà quand on a fait histoire la semaine dernière+ on a fait donc la fin de l'empire carolingien+ et ils sont très intéressés+ mais vraiment c'est une classe qui est très intéressée+ bon certes qui est très bruyante très bavarde+ mais euh+ enfin même en sciences+ j'ai l'impression qu'il n'y a pas un domaine qui ne les intéresse pas
	89	F : mmm
	90	D : c'est+ pour le coup+ c'est top++ après derrière faut suivre quoi+ je n'ai pas réponse à tout++ donc euh+ voilà mais après donc je reviens un peu plus tard vers eux en répondant à leurs questions+ je me renseigne aussi
	91	F : et c'est important pour toi d'avoir réponse à+ toutes leurs questions ?
	92	D : pas pas forcément+ mais c'est vrai que c'est++ c'est des questions que je sais qui vont revenir donc je préfère leur demander+ enfin+ je préfère+ dire bah voilà+ je retiens+ généralement le soir je note+ et puis le weekend je recherche bon ben voilà la dernière fois vous m'avez posé ça+
	93	F : mmm
	94	D : bon ben voilà je vous réponds que c'est comme ça comme ça comme ça+ je sais qu'il y a une élève qui m'a demandé euh+ comment naissaient++ les roches en fusion++ donc voilà je vais lui réexpliquer un petit peu plus+ en amont à la

			prochaine leçon de sciences
		95	F : A la prochaine leçon de sciences tu reviendras là-dessus ?
		96	D : oui c'est ça
		97	F : d'accord++ et quand euh++ et quand ils sont comme ça en leçon donc comme ils ont beaucoup de choses à dire+ enfin beaucoup de choses à TE dire+
		98	D : oui c'est ça
	Question complémentaire non prévue	99	F : qui du coup te monopolisent+ euh+ est-ce que+ eux+ ils ont aussi+ euh des moments d'échanges entre eux+ où ils confrontent leurs savoirs+ leurs représentations ?
		100	D : je commence à le mettre en place tout doucement
		101	F : tu le fais tout doucement
		102	D : oui je+ je commence+ une fois qu'on a+ euh+ échangé tous ensemble+ je leur dis bah voilà euh+ je crois que c'était pour++ euh+ je ne sais plus c'était pourquoi je crois que c'était en grammaire ou quelque chose comme ça+ ben voilà+ ben non pour ma dictée en fait+ le vendredi généralement je les fais corriger en binôme pour qu'ils puissent confronter alors je ne mets pas les meilleurs avec les meilleurs parce que sinon cela n'a aucun intérêt
		103	F : mmm
		104	D : généralement je mets un fort avec un moyen ou un faible+ voilà+ et je leur dis mais+ échangez+ donnez du sens+ expliquer pourquoi vous pensez que c'est comme ça+ et pourquoi votre camarade n'a pas forcément raison+ voilà mais vraiment+ échangez et ++ mettez+ expliquez-vous
		105	F : mmm
		106	D : pour le coup+ c'est vrai ça fonctionne bien
		107	F : oui+ ils aiment bien+ ils arrivent à+ ils arrivent à présenter leurs arguments
		108	D : ils arrivent oui
		109	F : à se convaincre
		110	D : j'entends des choses intéressantes
		111	F : et ils arrivent à se mettre d'accord finalement ?
		112	D : ils arrivent à se mettre d'accord
		113	F : pour se mettre d'accord sur une seule production à te rendre ?
		114	D : « je te sors le cahier il y a marqué ça regarde et tout »+ puis je te réexplique derrière+ ils s'expliquent ils sortent les

			ardoises+ généralement+ le vendredi matin+ donc c'est+ oui c'est+ ils aiment bien et+ c'est vrai que je trouve ça bien de les faire + de les partager+ comme ça à deux
		115	F : mmm
		116	D : certains n'avaient pas compris des notions et ils arrivent à comprendre comme ça
		117	F : et ils arrivent tous à le faire à faire bien ce travail-là ?
		118	D : ça va
		119	F : oui
		120	D : 90% du temps oui
		121	F : ils arrivent à se concentrer
		122	D : ce groupe-là c'est un petit peu plus dur mais sinon ils y arrivent
		123	F : parce qu'ils sont séparés pour ça ? parce que+
		124	D : oui c'est un petit peu plus compliqué ici donc c'est vrai que j'ai besoin quand même de les avoir sous la main
		125	F : oui
		126	D : c'est l'ancien îlot mais bon j'ai cassé l'îlot et+ c'est vrai que c'est+ le groupe là+ qui est un petit peu plus+ compliqué+ ben avec le jeune homme qui est ici+ donc j'ai besoin de les avoir sous la main+ rapidement
		127	F : oui+ ça aide à gérer quoi
		128	D : c'est ça
		129	F : ok bon ben écoute c'est bon pour moi+ est-ce que tu veux toi rajouter quelque chose ?
		130	D : non sauf si tu as une question
		131	F : non c'est bon pour moi

Clôture	3 tours de parole	
---------	-------------------	--

Annexe n°5 - Synopsis 2 de l'entretien semi-directif : interprétation des traces langagières de l'enseignante

Questions principales		Episodes	Interprétation des traces :
Qu'est-ce que tu comprends de la demande institutionnelle sur l'oral ?	46	D : ben moi j'ai l'impression que+ on nous demande en fait de+ donner un maximum d'informations aux élèves+ pour qu'en fait+ ils puissent comprendre au mieux euh+ la leçon en fait qu'on va+ qu'on va voir qu'on va développer+ et que+ on puisse+ qu'on soit à même+ nous en tant que professeur+ de répondre à toutes les questions qu'ils se posent+ donc on doit autant se mettre à la place de l'élève+ et autant se mettre à la place de l'enseignant en ayant toutes les réponses et en même temps en anticipant leurs questions	Représentations sur l'Institution Représentations sur l'enseignement Représentations sur son auto-évaluation Trois systèmes de représentations sont présents dans cette première partie de l'entretien.
Quelles compétences d'oral travailles-tu en classe ?	50	D : j'échange pour le coup un maximum avec mes élèves+ quand je fais une séance je fais+ je passe toujours par un+ par un moment d'oral de 10-15 min voir ce qu'ils ont compris+ du moins j'essaie+ voilà+ j'essaie au maximum+ j'essaie de répondre à leurs interrogations même si je dois me répéter plusieurs fois et modifier la façon dont je tourne ma phrase mais le sens est le même+ j'essaie de répondre vraiment à toutes leurs questions même les plus insignifiantes+ et comme je leur dis il n'y a pas de question bête	
Quels sont tes objectifs pour l'oral pour cette année ?	54	D : honnêtement j'ai un peu de mal à me positionner par rapport à ça en fait+ ce n'est pas forcément ma priorité j'essaie d'en faire énormément+ et voilà j'ai plus développé ça mais+ c'est vrai+ pour le coup+ c'est pas trop+	

	60	D : après j'essaie vraiment de+ de faire+ mais c'est vrai que c'est un peu compliqué à mettre en place et c'est assez nébuleux	
--	----	--	--

Questions		Episodes	Interprétation des traces
Comment fais-tu pour faire avancer la compréhension d'un élève lors de la séance ?	62	D : je leur donne souvent des exemples euh+ enfin+ des exemples de de la vie réelle+ j'essaie j'essaie au maximum voilà de de+ par exemple là on a on a+ entamé les fractions ben il y a quinze jours+ et puis ben c'est vrai je leur ai expliqué+ ben voilà vous prenez une grosse+ avant de passer au schéma euh+ voilà+ au schéma sur tableau et leur expliquer par un dessin+ j'ai essayé de leur expliquer ben voilà quand vous mangez une pizza+ voilà+ vous la découpez+ vous êtes cinq dans la famille+ ben on va dire+ voilà toujours prendre des exemples	Représentations sur l'enseignement Représentations sur l'évaluation Dans la seconde partie de l'entretien, les traces de deux systèmes de représentations apparaissent : les représentations sur l'enseignement et celles sur l'évaluation, le regard du formateur.
	64	D : de la vie réelle+ transposer au maximum ce qu'ils peuvent+ comprendre+ je crois que la dernière fois j'ai pris un exemple d'un match de foot+ par exemple je sais que cela a très bien parlé à mes+ à certains de mes élèves+ bon un peu moins à d'autres+ mais euh+ essayer de+	
	68	D : j'essaie j'essaie au maximum pour le coup	
Comment fais-tu pour cadrer les interventions lors de la séance ?	72	D : généralement j'essaie de m'accorder cinq à+ ouais cinq-dix minutes+ quinze minutes de questions maximum+ j'essaie+ grand maximum vraiment quinze+ je préfère tabler sur dix+ et au bout d'un moment je dis bon allez+ encore trois questions et vraiment je m'arrête+ voilà	
	74	D : il me reste trois j'interroge telle telle telle personne+ peu importe si c'est là ou là-bas+ mais voilà j'interroge telle personne je réponds aux questions et après on enchaîne on passe à autre chose+ donc j'ai un ohh ! oui ben c'est comme ça	

	76	D : faut continuer+ j'essaie dans la mesure du possible de faire ça	
	82	D : ce matin c'est ce que j'ai fait en+ justement numération++ ça a été+ sur quarante minutes où on a passé dix bonnes minutes à échanger sur le sujet+ à ce qu'ils comprennent+ à ce que je leur explique certaines choses qu'ils n'avaient pas compris+ après je prends aussi en APC hein si vraiment il y a un gros besoin+ mais+ voilà j'essaie de dégrossir au maximum+ pendant dix à quinze minutes	
	90	D : c'est+ pour le coup+ c'est top++ après derrière faut suivre quoi+ je n'ai pas réponse à tout++ donc euh+ voilà mais après donc je reviens un peu plus tard vers eux en répondant à leurs questions+ je me renseigne aussi	
	92	D : pas pas forcément+ mais c'est vrai que c'est++ c'est des questions que je sais qui vont revenir donc je préfère leur demander+ enfin+ je préfère+ dire bah voilà+ je retiens+ généralement le soir je note+ et puis le weekend je recherche bon ben voilà la dernière fois vous m'avez posé ça+	
	102	D : oui je+ je commence+ une fois qu'on a+ euh+ échangé tous ensemble+ je leur dis bah voilà euh+ je crois que c'était pour++ euh+ je ne sais plus c'était pourquoi je crois que c'était en grammaire ou quelque chose comme ça+ ben voilà+ ben non pour ma dictée en fait+ le vendredi généralement je les fais corriger en binôme pour qu'ils puissent confronter alors je ne mets pas les meilleurs avec les meilleurs parce que sinon cela n'a aucun intérêt	
	104	D : généralement je mets un fort avec un moyen ou un faible+ voilà+ et je leur dis mais+ échangez+ donnez du sens+ expliquer pourquoi vous pensez que c'est comme ça+ et pourquoi votre camarade n'a pas forcément raison+ voilà mais vraiment+ échangez et ++ mettez+ expliquez-vous	

	114	D : « je te sors le cahier il y a marqué ça regarde et tout » + puis je te réexplique derrière+ ils s'expliquent ils sortent les ardoises+ généralement+ le vendredi matin+ donc c'est+ oui c'est+ ils aiment bien et+ c'est vrai que je trouve ça bien de les faire + de les partager+ comme ça à deux	
--	-----	--	--

Partie 1 : Présentation de l'enseignante

	Episodes	Critères d'évaluation
1	F : c'était ton ? c'était l'école que tu t'étais euh ++ ?	<u>Questions ouvertes</u> / Questions <u>fermées</u> : Autant de questions ouvertes (3) que de questions fermées (3). <u>Relances</u> : -Plusieurs épisodes de relances attestent du caractère assez ouvert de l'entretien, les relances permettent de garder une souplesse malgré un entretien préparé (avec des questions précises et orientées sur l'oral). <u>Des reformulations</u> A plusieurs reprises, l'interviewer (la formatrice) reformule les propose de l'interviewée (l'enseignante) pour s'assurer de la compréhension mutuelle des verbalisations.
3	F : du coup tu l'as appris quand ?	
5	F : d'accord+ parce que toi tu++ tu n'habites pas le coin+ ce n'est pas ton secteur ?	
11	F : d'accord mais il faut que tu+ du coup+ comment tu fais à un moment donné il va falloir que tu fasses une demande de permutation il faut que tu ?	
13	F : ça va ? pas besoin ?	
15	F : alors toi quelles sont tes++ tes études ? comment tu as ? c'est quoi ton parcours ?	
17	F : ben + un peu ce que tu as fait avant de	
19	F : comment tu as fait pour arriver+ tu vois prof quoi ?	
27	F : d'accord donc toi tu le préparais de manière privée	
28	D : ouais ouais de manière ++	
29	F : en candidat libre	
33	F : oui d'accord c'est pas mal de l'avoir eu parce que	
35	F : c'est dur en candidat libre	
39	F : donc une reconversion+ assez+ euh	

Partie 2 : Représentations sur l'oral

	Episodes	Critères d'évaluation
45	F : alors ensuite donc tes+ donc moi ça me va c'est parfait c'est nickel+ euh+ tes représentations de de l'oral c'est-à-dire+ comment+ euh++ toi tu as l'impression que++ qu'est-ce que tu te poses comme question sur ce que te demande l'institution ? sur l'oral ? tu as l'impression qu'elle te demande quoi l'institution par rapport à ça ? les attentes ?	<u>Questions ouvertes</u> / Questions <u>fermées</u> : 4 questions ouvertes et 1 question fermée. <u>Relances</u> : 1 épisode de relance dans cette partie 2. <u>Des chevauchements de parole</u> : 1 chevauchement de parole
47	F : oui++ et donc toi+ quand+ comme on+ tu sais on++ on parlait de la constellation Oral parce qu'apparemment vous y êtes là Moreau cette année+ euh+ toi+ comment comment tu fais pour travailler	

	l'oral+ euh+ dans la classe au quotidien ?	prononcé par l'enseignante. <u>Des reformulations :</u> Une reformulation apparaît pour se mettre en accord sur le propos avant de poser une nouvelle question. Cette reformulation sert de transition, elle tisse l'acte de communication entre les deux interlocuteurs.
49	F : comment tu fais ?	
51	F : voilà donc beaucoup d'échanges globalement ce que tu dis dans dans toutes les disciplines+ beaucoup d'échanges avec les enfants+ d'accord et++ et++ par rapport à+ alors je ne sais pas si c'est en lien avec la constellation ou pas ou ce que toi tu te dis par rapport à ça+ mais++ est-ce que tu te donnes des objectifs par rapport à l'oral ? ou c'est pas le domaine pour le moment cette année qui te+ qui occupe toutes tes pensées ou parce qu'il y a la constellation oral ben du coup tu t'es donné++	
53	F : comment tu te positionnes ?	
55	F : ça ça vient en plus	
57	F : du coup c'est la constellation qui vient en plus de	
58	D : voilà c'est ça en fait	
59	F : de tout ce que tu as à gérer	

Partie 3 : Interactions enseignant-élèves

	Episodes	Critères d'évaluation
61	F : oui++ c'est vrai que ça il faut que je le rajoute ici parce que+ euh+ euh++ moi mon école on n'y est pas encore cette année+ on n'est pas encore dans la constellation français+ cette année++ et euh+ si on resserre un peu le champ au niveau de+ toi+ tes interactions+ avec avec les élèves+ euh++ pour faire avancer la compréhension pour faire avancer le sens+ comment tu fais quand quand tu échanges avec eux pour que++ pour que+ que cela fasse sens tu vois+ pour que ça fasse++ pour que pour que+ leur faire comprendre une notion par exemple ? ça peut être interdisciplinaire hein+ euh+ est-ce que tu as des petites choses au niveau oral quand tu es dans les échanges avec eux ?	<u>Questions ouvertes / Questions fermées :</u> 2 questions ouvertes et 8 questions fermées. La difficulté à assumer les questions (posture d'interviewer) ou l'imprécision des questions amène la formatrice à resserer la communication avec des questions qui lui font contrôler davantage l'échange. <u>Relances :</u> 1 seul épisode de relance dans cette troisième partie où la formatrice resserre l'entretien par des questions fermées.
65	F : que cela fasse sens pour un maximum d'entre eux	
69	F : mmm+ d'accord++ et++ et par rapport moi à ce que j'avais vu+ euh la dernière fois+ donc tu as une classe hyper dynamique+ qui pose plein de	

	questions etc	Des silences / Des chevauchements
71	F : et voilà tu n'as pas réponse à tout+ effectivement+ et c'est normal+ hein++ euh+ mmm+ donc il y a cette énergie+ cette effervescence comment tu fais+ quand il faut+ ben à la fois interagir pour faire comprendre et faire avancer ta leçon+ mais tu as aussi le cadrage tu vois+ comment+ est-ce que tu as des ? comment tu gères tes interactions pour+ ce qui concerne++ le cadre+ le le cadre des échanges dans le cadre de ta leçon ?	de parole : 1 chevauchement de parole dont l'enseignante est à l'origine. Des reformulations : Plusieurs reformulations comme dans les parties précédentes. Des paroles inductives :
81	F : sur sur la leçon	1 parole inductive qui montre
83	F : d'accord+ et ils ont besoin à chaque fois ?	comment, en tant que formateur,
85	F : tu remarques+ c'est dans toutes les	nous éprouvons le besoin de dire, à
86	D : c'est+ ils sont	la place du formé, ce qui est en jeu
87	F : chaque leçon	dans une situation de classe. C'est
91	F : et c'est important pour toi d'avoir réponse à+ toutes leurs questions ?	une action qui va à l'encontre de la
95	F : A la prochaine leçon de sciences tu reviendras là-dessus ?	conscientisation de l'agir par
97	F : d'accord++ et quand euh++ et quand ils sont comme ça en leçon donc comme ils ont beaucoup de choses à dire+ enfin beaucoup de choses à TE dire	l'enseignant lui-même.
99	F : qui du coup te monopolisent+ euh+ est-ce que+ eux+ ils ont aussi+ euh des moments d'échanges entre eux+ où ils confrontent leurs savoirs+ leurs représentations ?	
101	F : tu le fais tout doucement	
107	F : oui+ ils aiment bien+ ils arrivent à+ ils arrivent à présenter leurs arguments	
109	F : à se convaincre	
111	F : et ils arrivent à se mettre d'accord finalement ?	
113	F : pour se mettre d'accord sur une seule production à te rendre ?	
117	F : et ils arrivent tous à le faire à faire bien ce travail-là ?	
121	F : ils arrivent à se concentrer	
123	F : parce qu'ils sont séparés pour ça ? parce que+	
127	F : oui+ ça aide à gérer quoi	

Annexe n°7 - Préparation de l'entretien d'autoconfrontation n°1

Date : 26/02/2021

lieu : école d'exercice (Moreau, Massy)

1) Accueil

Remercier Delphine de s'être rendue disponible pour cet entretien

Rappel sur mon statut :

-casquette de chercheuse car je m'intéresse dans mon mémoire aux interactions langagières dans les mises en commun pour la construction progressive du savoir.

-casquette de formatrice car aujourd'hui nous allons, ensemble, prêter attention à tes réponses langagières en situation d'enseignement et aux interactions qui sont en place dans tes séances. As-tu besoin que je précise des termes ? J'utiliserai parfois la vidéo d'un moment précis ou la transcription de tes échanges avec les élèves.

Je n'ai aucune casquette d'évaluateur. Ce n'est pas l'objet ici. L'entretien d'aujourd'hui que tu as bien voulu accepter est là pour t'aider à identifier les effets que produisent tes interactions langagières lors d'une mise en commun avec les élèves. Je vais essayer de t'accompagner au mieux et surtout écouter ce que tu as à dire sur les 2 mises en commun de ta séance sur les volcans. Ensuite, on réfléchira ensemble à comment on peut les analyser.

Pour la transcription et l'évaluation de mon dispositif, je dois enregistrer en audio cet entretien. Est-ce que cela te convient ?

As-tu des questions sur le déroulement de l'entretien ?

2) Description du réel

Pour commencer, je vais te demander d'essayer de te souvenir de ta séance sur les volcans et plus particulièrement les 2 phases de mise en commun (laisser un temps de réflexion).

Qu'est-ce qui te fait dire que ?

A quoi tu vois que ?

Comment tu sais que ?

Et ...je vais te demander ...de me raconter ...ce qui s'est passé pendant ces phases de mise en commun.

QUESTIONS DE TYPE EDE (sur l'action ou la prise de décision) POUR AIDE A LA DESCRIPTION AU PLUS PRES DU REEL

Que fais-tu à ce moment-là ?

Qu'est-ce que tu vois ?

Qu'est-ce que tu entends ?

3) Retour réflexif sur l'action

Je te propose, si tu es d'accord, de revenir sur un moment précis. Je te donne à écouter un premier extrait audio puis lire sa transcription lors de la mise en commun du dessin en coupe d'un volcan : durée de 14'41" à 15'24" soit moins d'une minute.

14'41" M : oh Maya tu me fatigues + allez Tiana honneur aux filles
Tiana : alors là j'ai marqué l'intérieur de mon volcan
M : chut
Tiana : donc déjà on met la croûte terrestre avec les plaques tectoniques au milieu après à l'intérieur on a le magma chaud
15' 00" M : les filles
Tiana : donc la lave et après avec la chaleur ben y a de la fumée qui s'évapore
15' 08" M : Maya vient de demander c'est quoi du magma chaud ?
Tiana : ben c'est de la lave qui naît à l'intérieur de la pierre
(L'enseignante parle à Maya à propos de l'apprentissage de ses leçons, inaudible)
Arrêt 15'24"

1. Tâche langagière

Posture d'exploration problématisante :

Peux-tu identifier dans cet extrait ton objectif à ce moment ?

Que doit faire l'élève dans la mise en commun ?

Est-ce que la tâche langagière (expliquer un dessin de volcan) est réussie pour cette élève ? A quoi le vois-tu ? (réussite d'explication à une élève qui posait une question, utilisation de termes techniques dans l'explication)

Posture de valorisation sur la tâche langagière

Posture de traduction sur la tâche langagière de l'explication. C'est un geste professionnel de pilotage de séance (développer).

2. Les interactions

Posture d'exploration problématisante :

Quel est le but d'expliquer son dessin au groupe classe ? (valider une réponse ? faire verbaliser une pensée ? confronter les points de vue ?)

Quel est l'effet produit par l'explication sur les élèves ? (si non compris, orienter sur la transcription) (question d'une élève donc apporte des échanges constructifs)

Combien d'élèves ont réagi à son dessin ? (une seule pour poser une question). Combien d'élèves ont participé à l'échange sur l'explication de Tiana ? (2)

Qu'est-ce que tu gagnerais à faire autrement ?

Posture de valorisation sur les interactions.

Posture de traduction sur les interactions. C'est un geste professionnel de tissage (développer).

Posture de conseil : qu'est-ce que tu pourrais faire dorénavant sur les tâches langagières ? sur les interactions ?

Voici le second extrait audio et sa transcription : 2 minutes

15' 24" M : merci + Tristan
Tristan : là c'est la lave
Un élève : je vois pas
15' 35" M : d'accord + autre chose ? est-ce que vous savez ça + est-ce que vous savez ça + ça là + comment ça s'appelle ?
(s'adressant à un élève)
15'45" M : tu t'assois
(reprenant devant la classe)
15'53" M : ça + ça ressemble à quoi ça ?
Un élève : une (inaudible)
Autre élève : à un tuyau
15'57" M : à un + à un tuyau je préfère le terme tuyau on va dire ++ qu'est-ce qui pourrait faire penser +++ Siwar ?
Siwar : je pense que + que + je pense que + c'est pas quand la lave est dans la lave mais quand la lave
M : oui
Siwar : quand la lave elle elle se réveille enfin
16'21" M : oui + elle jaillit elle sort
Siwar : elle jaillit
16'27" M : ça sort donc par ces trous + Ayoub ?
Ayoub : c'est un cratère
16'32" M : oui effectivement sa forme en cratère prend + et le volcan s'éteint + donc je vous ai posé + à votre avis + comment ça s'appelle généralement ça+ heum Gabrielle ?
Gabrielle : c'est des fumées
M : oui
Gabrielle : pour la formation de lave de magma
16'53" M : ouais + Marianne ?
Marianne : un conduit de lave
16'57" M : alors + le + heum + par où il rentre le père Noël pour aller dans les maisons ?
Les élèves : par la cheminée
M : voilà + donc par où elle sort la lave du volcan ?

Les élèves : par la cheminée

M : voilà + ce tuyau + ce tuyau-là + ça s'appelle ?

Les élèves : la cheminée

17'21" M : la cheminée + d'accord ? (en s'adressant à Tristan et Tiana) vous pouvez aller vous assoir

1. Les interactions :

Posture d'exploration problématisante :

Est-ce que la tâche d'explication est réussie pour ce second élève ? A quoi le vois-tu ? (il ne parle pas)

Qui a réagi sur le dessin après l'explication ? (l'enseignante)

Qui a nommé ce savoir ici ? (l'enseignante)

Et dans le premier extrait ? (l'élève, permet de rebondir sur les interactions)

Qu'est-ce que tu gagnerais à faire autrement ?

Posture de traduction sur les interactions

2. Les reformulations

Toujours sur le même extrait :

Autre élève : à un tuyau

15'57" M : à un + à un tuyau je préfère le terme tuyau on va dire

Siwar : quand la lave elle elle se réveille enfin

16'21" M : oui + elle jaillit elle sort

Siwar : elle jaillit

Marianne : un conduit de lave

Posture d'exploration problématisante :

Comment tu t'y es prise pour que les élèves nomment le terme technique de « cheminée » ?

Est-ce que les élèves pouvaient connaître ce terme ?

Posture de traduction sur les gestes de savoirs (nommer un savoir)

Posture d'enseignement : les gestes de pilotage. Recours aux IO sur les objectifs en termes de tâches langagières à adosser aux objectifs didactiques. Identification de tâches langagières.

Posture de conseil :

Quels sont les points que tu as envie d'investir prochainement ? (contractualisation)

Annexe n°8 - Transcription de l'entretien d'autoconfrontation n°1

Formatrice : Sandra Leterrier

Enseignante : D

Lieu de l'entretien : école élémentaire Louis Moreau

Durée : 42 min

Date : 26/02/2021

Codification : F pour Formatrice et D pour l'initiale du prénom de l'enseignante

Nombre total de prises de parole : 410

Nombre total de prises de parole enseignante : 205

Nombre total de prises de parole formatrice : 205

Accueil/contrat de communication

1	F : Je te remercie de t'être rendue disponible pour cet entretien++ alors je vais te rappeler certains éléments pour cet entretien+ j'ai plusieurs casquettes+ j'ai une casquette de chercheuse car je m'intéresse dans mon mémoire aux interactions langagières dans les mises en commun+ j'ai une casquette de formatrice car+ aujourd'hui nous allons regarder ensemble tes réponses langagières+ euh+ tes interactions+ je n'ai pas de casquette d'évaluateur aujourd'hui+ je dois évaluer mon dispositif de formation avec toi++ pour la transcription et l'évaluation de mon dispositif je dois enregistrer en audio cet entretien+ est-ce que cela te convient ?
2	D : oui
3	F : Ok donc ça+ c'est bon+ donc aujourd'hui+ donc moi je vais écouter ce que tu as à dire+ on essaie de se rappeler ce qui s'est passé donc sur ta séance sur les volcans notamment+ les deux mises en commun+ et puis après on va regarder ensemble ces deux mises en commun+ on va essayer d'analyser ensemble+ à comment on peut les analyser+ d'accord ? est-ce que tu as d'autres questions sur le déroulement de l'entretien ?
4	D : non

Récit du réel

5	F : Donc moi dans un premier temps+ ben je vais te demander de te rappeler hein+ dans un premier temps+ essaie de te rappeler donc cette séance elle avait eu lieu donc le 26 janvier cette séance sur les volcans+ euh+++ est-ce que tu peux me dire ce <u>que</u>
6	D : <u>alors je crois</u>
7	F : <u>décrire ce qui s'est passé etc</u>
8	D : <u>alors de mémoire</u> + si je fais appel à ma mémoire++ euh+ je crois que c'était la première séance par rapport aux volcans+ aux volcans pur et dur pour le coup++ euh+ on avait lu un texte+++ on avait lu un texte par rapport+ aux souvenirs de++ je ne sais plus son nom+ qui décrivait le++ qui décrivait donc un+ une éruption+ il fallait qu'ils retrouvent dans le texte les

	termes justement faisant référence à un volcan+ si ma mémoire est bonne+++++ donc il y avait ça+++ après c'était parti en+++ complet parce qu'ils m'avaient posé plein de questions sur les volcans et tout+ et euh+ après+ on avait fait une mise en commun par rapport à ça
9	F : mmm
10	D : Et la suite je ne l'ai pas (rires) pour le coup+ je n'ai pas la dernière phase de ce qu'on a fait en++
11	F : après tu avais donné un autre travail+ après le texte
12	D : ah oui on devait+ compléter par rapport au texte+ le schéma d'une coupe d'un volcan
13	F : oui il y avait eu ça+ c'était à la fin+ et puis entre les deux tu avais demandé un autre+ un autre travail
14	D : de dessiner avant un++ un volcan enfin comment ils se représentaient+ un volcan justement en éruption je crois
15	F : c'est ça
16	D : c'est ça hein+ parce qu'après on était passé sur la coupe le schéma sur la coupe oui c'est ça
17	F : voilà+ et est-ce que toi tu peux++ tu as des souvenirs de++ de ces deux de ces deux mises en commun ? donc il y avait la mise en commun sur le texte <u>et la mise en commun sur le dessin</u>
18	D : <u>alors la mise en commun</u> sur le texte c'était un peu+ c'était+ un peu compliqué parce que++ euh
19	F : qu'est-ce qui te fait dire que c'était un peu compliqué ?
20	D : ben le problème en fait dans la classe c'est+ c'est toujours entre guillemets les bons élèves qui interviennent+ c'est jamais ceux qui ont des difficultés même si je les interroge+ ils n'osent pas ou ils ne veulent pas donc c'est très très compliqué donc je travaille souvent avec les mêmes élèves et+ j'ai quand même l'impression de mettre de côté+ les autres mais+ ils ne veulent pas+ ils ne peuvent pas enfin+ c'est compliqué même en tirant tirant tirant je n'arrive pas à les+ à les motiver ou je ne sais pas+ ils ont ils ont plus peur de dire des bêtises ou que les autres se moquent+ alors qu'il n'y a pas lieu de se moquer
21	F : donc à ce moment-là tu interrogés+ des élèves
22	D : ben j'interroge en fait des élèves dont je sais pertinemment qu'ils vont participer même s'ils n'ont pas forcément la bonne réponse
23	F : mmm
24	D : voilà j'interroge+ j'ai oui+ une dizaine d'élèves+ une quinzaine d'élèves+ que j'interroge souvent un peu toujours les mêmes++ donc la mise en commun+++ oh je ne sais même plus comment on avait fait+ je crois que j'avais noté au tableau les mots++ de mémoire+ alors j'avais noté au tableau les mots qu'ils me donnaient+ et après je leur avais demandé selon eux quels étaient les les bons termes entre guillemets
25	F : c'est ça
26	D : c'est ça++ on avait fait ça++ et donc après je leur avais distribué une feuille pour qu'ils puissent me faire+ qu'ils puissent me représenter pour eux+ en fait le schéma d'un volcan+

	donc en éruption++ par rapport à leurs+ par rapport à l'idée qu'ils s'en faisaient++ et pour le coup pour la mise en commun j'aurais dû++ j'aurais dû faire autrement parce que je n'ai pas souvenir de+ d'avoir pris des schémas et d'avoir montré en fait+ et d'avoir on va dire comparé en fait un++ deux schémas bon et deux schémas on va dire un peu mauvais entre eux je pense que pour le coup
27	F : comment tu as fait alors à ce moment-là ?
28	D : euh je crois que j'ai quasi pas fait de mise en commun+ ou alors je n'ai pas le souvenir+ euh+ comment j'ai fait+++++++ si+ j'ai fait venir au tableau+++ deux personnes+ trois
29	F : mmm
30	D : deux hein je crois ?
31	F : mmm
32	D : c'est ça deux personnes euh+++++ j'ai fait venir au tableau deux personnes++ et je leur ai demandé de m'expliquer ce+ ce qu'ils avaient voulu représenter sur leur dessin ++ mais en fait++ je crois que c'est ça que j'ai fait
33	F : mmm
34	D : oui mais avec le recul je pense que je n'aurais pas dû faire comme ça++ oui++ j'aurais dû comparer on va dire un dessin mauvais et un dessin un petit peu plus bon pour voilà pour expliquer que+ ce que j'attendais vraiment d'eux+ après ma consigne n'a pas forcément été claire et+ j'aurais peut-être dû plus+ expliciter ma consigne
35	F : à ce moment-là qu'est-ce que tu choisis comme+ comme dessin+ quand tu es dans+ quand tu passes dans la classe ?
36	D : mmm+++ pour la mise en commun ?
37	F : mmm
38	D : ben je choisis un dessin où++ où j'ai un peu tout on va dire+ toutes mes attentes entre guillemets où je sais qu'ils vont me faire+ ils vont m'avoir dessiné le++ un dessin avec l'intérieur+ enfin un dessin en coupe+ la coupe d'un volcan+ et un dessin où vraiment c'est+ juste + le cône+ l'explosion et ça s'arrête là en fait
39	F : donc quand tu repasses+ quand tu repasses dans la classe+ tu chemines dans les rangs et là ?
40	D : ben je
41	F : <u>tu fais quoi</u> ? tu prends
42	D : ouais je prends en fait deux deux dessins que j'affiche au+ au tableau oui
43	F : mmm
44	D : oui
45	F : sur le premier dessin qu'est-ce que+ qu'est-ce que tu vois+ sur le premier dessin ?
46	D : sur le premier dessin je crois que c'était justement++ j'ai fait venir qui ? +++++ euh++++ le premier dessin++ alors je me souviens du deuxième pour le coup je crois
47	F : qu'est-ce que tu vois sur le deuxième ?
48	D : c'était euh++ je crois que c'était Tristan+ de mémoire++ euh+ j'ai bien l'intérieur du

	volcan avec+ la cheminée+ la chambre magmatique
49	F : mmm
50	D : et ce qui sort+ et le premier+ je crois que ça doit être juste un cône classique+ avec l'éruption+ je crois que ça doit être ça.
51	F : d'accord
52	D : de mémoire++ mais je ne suis pas sûre

Phase 1 La tâche langagière

07'46" :

53	F : d'accord++ bien donc on va revenir là+ sur ces+ justement sur ces deux moments+ dont+ dont tu te souviens quand même assez bien++ euh+ de mise en commun+ donc le premier+ il y avait le texte
54	D : mmm
55	F : de Pline le Jeune+
56	D : voilà c'est ça
57	F : et le deuxième c'était les+ c'était les+ les dessins en coupe des volcans+ alors je vais te montrer un premier extrait++ je vais te montrer un premier extrait++ et il y a la transcription ici donc on va écouter d'accord ?
58	D : mmm
59	F : bon après c'est toujours pareil avec les enregistrements donc c'est pour ça que je te mets la transcription
60	D : pas de souci
61	F : il ne dure pas longtemps+ il dure+ moins d'une minute donc ça démarre là+ on écoute+ j'espère que ça va être bon pour le son+ je vais mettre plus fort
	08'42" : (écoute d'un extrait) jusqu'à 09'34"
62	F : alors dans ce tout petit extrait toi tu+ est-ce que tu peux identifier l'objectif+ à ce moment-là+ dans la mise en commun ?
63	D : euh c'était+ de leur demander+ ce qu'ils avaient mis+ euh justement+ à l'intérieur de leur volcan par rapport à la+ au nuage de mots qu'on avait fait en fait juste avant+ s'ils retrouvaient en fait les termes+ oui+ c'était hyper alambiqué+ en fait s'ils retrouvaient un petit peu les termes+ si+ enfin c'était vraiment+ que ce soit bon ou pas c'était pas grave+ c'était voilà+ qu'ils en déduisaient un petit peu entre guillemets+ les termes qui pouvaient y avoir+ qui définiraient + l'intérieur du volcan et le volcan en lui-même
64	F : d'accord donc il y avait+ pour toi un lien à faire entre l'activité précédente
65	D : oui
66	F : et cette activité-là+ d'accord+ ça c'était ton objectif
67	D : et la consigne n'a juste pas du tout été donnée comme ça en fait

68	F : oui
69	D : voilà+ non non+ c'est++ j'ai+ avec le recul+ je n'aurais pas dû j'ai pas du tout formulé ma consigne comme ça+ j'en suis quasi sûre donc j'aurais dû formuler ma consigne autrement
70	F : ça c'est l'aspect consigne+ comme on est dans une mise en commun+ euh donc l'élève doit+ qu'est-ce qu'il doit faire+ qu'est-ce qu'il fait l'élève pendant cette mise en commun ? parce qu'il y a ton objectif+ et lui l'élève+ la première puis le deuxième+ dans la mise en commun ? lui il fait quoi ?
71	D : Il m'explique ce qu'il a mis
72	F : d'accord+ et le fait que ce soit+ donc il te l'explique à toi
73	D : mais en fait il aurait fallu qu'il l'explique à ses camarades
74	F : alors+ rappelle-toi+ comment ils sont placés les enfants+ Tiana quand elle montre++ comment elle fait ? elle explique à qui ? comment elle est placée ?
75	D : alors+ elle est venue au tableau+ en fait je pense qu'il aurait fallu qu'elle+ enfin ils sont placés de façon à ce que+ en fait je pense que même au fond ils n'ont pas vu+ donc peut-être qu'elle aurait pu passer dans les rangs++ pour le coup+ expliquer bah voilà+ moi j'ai fait comme ça et après passer avec+ avec son schéma devant ses camarades+ au lieu de rester en fait vraiment+ au niveau du tableau et qu'en fait c'est que+ les deux premiers rangs qui voient
76	F : mmm donc pour toi ça a <u>des conséquences sur</u>
77	D : <u>oui oui oui</u>
78	F : sur la mise en <u>commun</u>
79	D : <u>pour le coup oui je pense que</u>
80	F : <u>et les échanges</u>
81	D : <u>ça a eu</u> des conséquences
82	F : alors+ ce qui++ est là+ le fait de mettre de mettre en commun le le dessin devant les autres enfants+ au début tu dis qu'ils « m'expliquent à moi »+ mais+ ils ont expliqué leur dessin devant les autres également
83	D : oui oui devant leurs camarades mais++ enfin je ne sais pas s'il y en a qui ont vraiment++ vraiment écouté
84	F : mmm+ d'accord+ en tout cas dans tous les cas+ ce qui était très bien c'est que+ le fait de demander de de montrer aux autres
85	D : d'accord
86	F : tu l'as forcément fait pour une raison c'est-à-dire+ c'était pas + ils ne sont pas venus te voir+ tu n'es pas passée dans les rangs juste pour regarder des dessins et qu'ils t'expliquent à toi
87	D : d'accord
88	F : donc tu avais un certain objectif+ quand tu as fait passer ces deux élèves devant la classe++ à partir du moment où c'est montrer les dessins à la classe et expliquer son

	dessin+ c'est autre chose qui est en jeu que toi repasser dans les rangs
89	D : oui c'est sûr++ euh ben c'était peut-être plus+ enfin+ pas plus clair mais peut-être plus simple si c'est là+ eux qui expliquent à leurs camarades+ que ce soit moi+ parfois c'est plus+ enfin c'est plus simple en fait ils comprennent mieux+ je me suis aperçue+ il n'y a pas très longtemps
90	F : en quoi ils comprennent mieux alors ?
91	D : ben c'est leurs mots à eux en fait+ c'est leur vocabulaire à eux+ et euh+ c'est pas un++ on va dire+ c'est pas un vocabulaire+ hyper scientifique hyper maîtrisé que nous on peut avoir+ voilà avec des termes+ parfois très compliqués à comprendre+ là là ils expliquent vraiment avec leurs propres mots+ et+ parfois c'est plus simple en fait+ pour comprendre
92	F : et le fait que+ il y ait les autres en face+ ça va permettre aussi d'autres choses+ que si c'est juste toi qui passes dans le+ dans le rang
93	D : ben c'est aussi un travail oral + pour euh+ pour favoriser+ le+ le langage oral+ pour les forcer à parler devant un auditoire
94	F : la tâche+ c'est une tâche langagière+ expliquer c'est une tâche langagière
95	D : d'accord
96	F : c'est très bien ce que tu as fait parce que+ c'est+ une+ il y a quelques tâches langagières à mettre à mettre en place à l'école+ euh dès la maternelle+ dès le CP+ et puis après dès le cycle 2 aussi+ et donc expliquer c'est une tâche langagière qui n'est pas évidente+ et toi tu l'as+ tu l'as mise en place assez naturellement
97	D : mmm
98	F : donc+ peut-être que ce n'était pas+ forcément conscient chez toi+ mais tu l'as mis en place et ça+ ça permet de construire du sens
99	D : d'accord
100	F : ça permet de construire du sens parce que+ le fait de montrer son dessin aux autres déjà c'est + ça apporte des compétences pour celui qui explique
101	D : mmm
102	F : parce qu'il est obligé de mettre en mots+ de verbaliser toute sa pensée
103	D : d'accord
104	F : alors il peut le faire avec toi aussi+ tu passes dans le rang il pourrait te le faire+ mais là+ toi tu n'es que le seul interlocuteur qui va valider ou non+ mais là c'est vers les autres
105	D : d'accord
106	F : tous les autres enfants+ tous les autres enfants vont pouvoir+ participer à l'explication+ et on va le voir après justement+ il se passe quelque chose un petit peu après
107	D : d'accord
108	F : justement dans cette tâche d'expliquer
109	D : d'accord
110	F : d'accord+ donc ça c'est quelque chose que tu as fait+ et ça c'est bien
111	D : d'accord

112	F : tu peux le développer
113	D : oui oui
114	F : de manière générale voilà il y a++ une tâche langagière+ quand la tâche langagière tu la mets dans ta préparation+ forcément il va y avoir de la construction de de sens+ parce que+ pour l'enfant il va falloir se forcer donc <u>à</u>
115	D : <u>oui</u>
116	F : <u>à</u> utiliser son langage+ pour pouvoir construire des savoirs+ pour élaborer sa pensée+ et en plus de ça comme la tâche de l'explication est toujours une tâche+ vis-à-vis d'un public+ vis-à-vis de quelqu'un d'autre en face
117	D : oui
118	F : c'est un jeu de questions-réponses
119	D : d'accord
120	F : quand on explique+ on+ voilà+ on va élaborer+ plusieurs+ euh plusieurs petites choses qui vont permettre de faire comprendre à l'autre ce qu'on veut dire+ et l'autre va reposer aussi des questions et il va y avoir un jeu comme ça de questions-réponses
121	D : d'accord ok
122	F : donc il y a de l'interaction+ et là voilà ça donne du sens pour les élèves
123	D : oui+ d'accord
124	F : d'accord ? euh++ donc ça c'est très bien+ et euh+ voilà+ dans le jargon+ formateur+ on appelle ça du du pilotage+ un geste de pilotage je ne sais pas si tu en as déjà entendu parler de ce geste-là
125	D : non
126	F : et ça c'est très bien+ à mettre en place dans dans ta séance++ euh+++ maintenant si+ on regarde un peu+ donc on va continuer justement sur ces interactions entre+ entre toi et les enfants+ entre les enfants entre eux++ euh on en a parlé un petit peu tout à l'heure++ le but d'expliquer son dessin+ quel est le but d'expliquer son dessin aux autres ? ++ contrairement à expliquer son dessin tu vois+ à toi ?
127	D : ben c'est faire comprendre euh+ aux autres ce que+ enfin ce que l'élève a voulu dire en fait
128	F : c'est ça+ et bien c'est ça expliquer+ voilà+ c'est ça expliquer+ c'est exactement ça+ et en plus de ça+ toi tu as utilisé les enfants + tu leur as fait utiliser un support écrit+ et le support+ tu l'utilises+ deux fois tu as utilisé le le support dans dans comme ça dans ta séance+ une première fois tu avais utilisé le tableau dans la première mise en commun
129	D : d'accord
130	F : et tu fais du lien entre l'oral et l'écrit
131	D : oui
132	F : donc ça c'est très très bien
133	D : d'accord
134	F : ça permet de visualiser+ on voit les mots clés+ on les retient mieux+ c'est un jeu d'oral

	écrit
135	D : oui d'accord
136	F : tu as très bien fait d'utiliser le tableau+ c'est très bien+ et dans cette séance-là aussi+ il y avait également un support++ et dans une tâche d'explication orale+ souvent+ il y a un support <u>écrit</u>
137	D : <u>oui d'accord</u>
138	F : <u>notamment</u> en sciences
139	D : oui
140	F : et+ et ça aide aussi à l'explication orale
141	D : ok

17'46" : Phase 2 Les interactions langagières

142	F : donc ça aussi c'était très bien et donc comme tu dis+ c'était faire comprendre+ c'est exactement ça+ d'accord ? alors maintenant+ quel est l'effet++ euh quel est l'effet produit par cette explication+ sur le groupe classe ? ++ quel a été l'effet+ de l'explication+ ça a produit quoi+ chez les autres élèves ?
143	D : des questions+ je pense que ça a produit des questions « moi j'ai mis ça »+ il y a dû sûrement avoir eu quelque chose comme ça+ si ma mémoire est bonne et puis ils sont très++ ils sont très curieux+ oui mais moi j'ai+ « moi j'ai mis ça comme ça+ et puis+ est-ce que c'est grave si on a mis ça+ au lieu de mettre ça »++ je pense que+ je pense qu'il y a dû avoir des choses comme ça+++
144	F : d'accord bah+ écoute+ là (je montre la transcription)
145	D : Maya Maya pose <u>une question</u>
146	F : <u>alors+ voilà</u>
147	D : <u>en disant</u> c'est quoi du magma chaud
148	F : donc+ cette+ la mise en commun+ c'est juste concernant Tiana
149	D : d'accord
150	F : d'accord ? donc là++ l'effet produit c'est+ tu as raison+ c'est Maya pose une question
151	D : voilà c'est ça
152	F : d'accord ? alors elle la pose à qui la question ?
153	D : ++ euh je crois qu'elle la posait à sa+ non+ elle a dû me la poser à moi en fait++ enfin comme ça+ à la à la volée
154	F : et toi+ et toi+ toi à ce moment-là+ qu'est-ce que tu fais ?
155	D : ben moi en fait je repose la question oralement parce que+++ enfin j'aime bien que ce soit eux en fait qui <u>donnent</u>
156	F : <u>c'est très bien</u>
157	D : <u>qui répondent</u> à leurs à leurs camarades
158	F : voilà c'est ça

159	D : parce qu'au bout d'un moment (rires)
160	F : c'est ça+ c'est qu'à ce moment-là+ tu te décentres et++
161	D : c'est ça
162	F : parce qu'on est dans justement dans cette+ dans cette+ dans ces interactions-là+ dans ces échanges-là qui sont importants entre élèves
163	D : d'accord
164	F : et là tu demandes à l'élève de répondre
165	D : oui de répondre
166	F : voilà+ d'accord+ par contre il y a++ donc au niveau des interactions+ parce qu'on est <u>dans dans</u>
167	D : <u>oui</u>
168	F : <u>dans un</u> moment collectif devant toute la classe+ il y a+ combien d'élèves qui réagit finalement ?
169	D : bah une seule
170	F : une seule élève <u>qui réagit</u>
171	D : <u>oui c'est Tiana</u> ++ oui
172	F : comment on pourrait faire autrement pour qu'il y ait+ plus d'enfants+ la question était très intéressante+ la réponse l'était encore plus+ alors comment on pourrait faire pour que+ développer un peu ces+ ces interactions entre les élèves ? +++
173	D : mmm+++++ bah+ interroger une personne au hasard si elle a la réponse c'est bien+ mais si elle l'a pas c'est un peu compliqué+ mais après++++
174	F : parce que là ça démarrait de+ de la question de Maya
175	D : oui+++
176	F : donc il n'y a que Maya qui a posé une question sur le dessin
177	D : bah leur demander si eux ils ont des questions ou des remarques par rapport au dessin de leur camarade
178	F : oui+ solliciter euh+ solliciter les+ solliciter les interactions
179	D : justement
180	F : mmm
181	D : parce que+ et puis leur+ après faire passer peut-être deux autres élèves en leur demandant+ ben vous qu'est-ce que vous avez fait+ vous qu'est-ce que+ si vous avez mis des choses+ des choses différentes+++ leur demander si eux ils n'ont pas fait autre chose justement ou++++ oui+ ou s'ils ont des questions par rapport au dessin de leur camarade
182	F : donc+ toi+ les solliciter davantage en termes de+ en termes de questions
183	D : oui
184	F : voilà+ leur en poser euh+ leur en poser plus
185	D : c'est ça
186	F : là+ c'est+ c'est Tiana qui montre+ qui montre son dessin
187	D : oui+++

188	F : donc leur demander+ est-ce que vous avez+ donc ce serait quoi+ leur demander+ leur dire+ est-ce que vous avez des questions sur+ des choses à dire+ tu m'as dit ça tout à l'heure+ est-ce que vous avez des choses à dire sur le dessin de Tiana ?
189	D : oui mais ils n'ont pas forcément des choses à dire puisque+ enfin ils sont dans la même+ euh non ou alors peut-être demander à deux autres personnes de passer++ voir s'il y a un dessin
190	F : l'activité elle a été faite par qui ? elle a été faite par+ tout le monde ?
191	D : oui tout le monde l'a faite
192	F : en face de son+ sur la table+ chacun a son dessin
193	D : oui
194	F : aussi
195	D : aussi
196	F : aussi+ chacun l'a fait le travail+ individuellement d'abord
197	D : oui++++ bah sinon exposer tous les euh+ tous les volcans et les comparer++++ ça peut être une solution+++
198	F : en termes de temps tu en aurais
199	D : oui c'est vrai
200	F : tu as combien d'élèves dans ta classe ?
201	D : j'ai 25+ là j'en avais 25
202	F : 25 dessins euh
203	D : oui ça fait un peu+ c'est compliqué
204	F : voilà
205	D : échanger entre eux sinon par+ par groupe+ par+ groupe+ oui de quatre
206	F : parce que si tu les fais échanger par groupe de quatre donc ils vont+ qu'est-ce qu'ils vont faire <u>au moment</u>
207	D : <u>bah ils vont</u> comparer en fait leurs dessins et s'expliquer entre eux déjà
208	F : voilà+ et tu vois tu redis le mot « expliquer »
209	D : (sourire) oui
210	F : et ils vont à nouveau+ voilà+ ils vont faire déjà ce premier travail là
211	D : d'accord
212	F : et ce travail-là+ il sera à nouveau+ il va être renforcé au niveau collectif après
213	D : mmm
214	F : ils se sentiront déjà un+ eux plus fort parce qu'ils auront+ déjà mis des mots+ sur+ sur leur dessin+ et ils pourront à nouveau comparer avec le <u>dessin</u>
215	D : <u>d'accord</u>
216	F : <u>le dessin</u> de la classe+++ donc développer ces <u>échanges</u>
217	D : <u>oui</u>
218	F : <u>qui sont</u> entre élèves et+ c'est ce que+ c'était ce que+ c'était ce que tu voulais hein finalement+ tu voulais qu'ils expliquent+ tu voulais qu'un élève explique+ mais tu voulais

	favoriser ces échanges-là sinon tu ne l'aurais pas fait en+ en mise en commun collective+++ mais pour les développer ces interactions
219	D : oui en fait il aurait fallu que+++ au lieu de demander à deux élèves de venir+ leur dire+ bah voilà+ vous vous mettez par groupe de quatre+ vous échangez+ et après en fait+ faire un rapporteur dans chaque groupe en disant+ ben certains ont mis ça+ d'autres ont mis ça
220	F : voilà
221	D : voilà+ comparer un peu je pense comme ça
222	F : mmm+++ mmm++ tout à fait
223	F : alors je te montre+ je te fais écouter le deuxième extrait+ alors le deuxième extrait en fait c'est la suite+ la suite c'est environ+ je crois que c'est deux minutes+ oui c'est deux minutes+ je te donne la transcription+ donc c'est vraiment vraiment la suite+ tu dis « merci » à Tiana et c'est la suite
224	D : d'accord (extrait de 24'35" à 26'50")
225	D : (rires) je donne du concret+ je donne des exemples+ concrets qu'ils connaissent (rires)
226	F : alors on va en reparler après+ on va en reparler de cette cheminée+ juste pour comparer parce que tu vois on a parlé de cette mise en commun avec le dessin de Tiana+ donc après il y a eu la mise en commun avec le dessin de Tristan+ et au niveau+ est-ce que toi tu dirais que++ la tâche d'explication pour Tiana+ est-ce que tu estimais qu'elle était réussie ?
227	D : pour moi oui en fait j'estimais qu'elle avait bien compris+ qu'elle avait bien expliqué à ses euh+ à + à ses camarades+ <u>alors que Tristan+ c'est juste que</u>
228	F : <u>alors est-ce que la tâche elle est réussie ?</u>
229	D : <u>ben non</u> il fait « c'est la lave » + oui enfin Tristan+ explique moi un petit peu plus s'il te plaît+ c'est vrai que j'aurais dû j'aurais dû+ pousser un peu+ voilà et+ parce que+ parce qu'en plus il connaît plein de choses
230	F : alors tu dis qu'il connaît plein de choses+ et pourtant pourtant
231	D : il met juste ben « c'est la lave »
232	F : oui mais regarde ce qui se passe après
	(lecture transcription par la formée)
233	D : ben en fait je ne rebondis pas sur son dessin en fait+ avec le recul j'aurais dû+ j'aurais dû plus rebondir sur son sur son dessin et lui demander autre chose
234	F : oui parce que+ là+ il développe pas+ est-ce qu'il y a une question ? comme là il y avait la question de Maya ?
235	D : oui
236	F : est-ce que là il a eu une question d'élève ?
237	D : non ben non du tout
238	F : non+ là+ qui a pris la parole ?
239	D : ben c'est moi en fait+ là il n'a pas pu développer parce qu'il n'y avait pas de question et+

240	F : oui
241	D : c'est moi qui aurais dû plus lui demander+ d'autres termes ou d'autres choses pour le coup j'ai un peu
242	F : toi tu as repris la parole+ regarde+ à ce moment-là+ qu'est-ce que+ qu'est-ce que tu avais comme idée en tête tu vois ici là ?
243	D : ben essayer de leur faire deviner des+ d'autres mots par rapport à+ <u>au</u>
244	F : <u>c'était ton objectif</u>
245	D : oui c'est ça oui
246	F : tu avais un objectif de euh+ vocabulaire scientifique
247	D : c'est ça
248	F : c'est ce qui était dans ta tête
249	D : oui c'est clairement c'était ça
250	F : voilà et c'est ça qui s'est passé euh s'est passé là (en montrant la transcription) donc au niveau des interactions+ parce qu'après on part sur autre chose+ donc au niveau des interactions
251	D : il n'y en a pas eu <u>en fait</u>
252	F : <u>voilà</u>
253	D : <u>j'aurais</u> dû plus rebondir sur son dessin
254	F : c'est ça et ça permet de rebondir sur ce que tu viens de dire avant+ finalement+ le le jeu des interactions enseignant-élève c'est toujours euh
255	D : ben c'est un peu limité en fait+ je trouve+ alors que si+ si jamais ils échangent entre eux il y a forcément plus d'interactions
256	F : en tout cas ça+ on met en place d'autres choses que des interactions élève-élève+ qui sont+ très riches pour eux+ et qui lui aurait permis d'avoir une une certaine parole
257	D : je pense oui
258	F : par rapport à ça
259	D : oui

Phase 3 Les reformulations

30'08" :

260	F : et alors donc dernier point après euh+ voilà+ donc les reformulations justement+ donc tu avais cette demande-là+ voilà+ cette demande c'était tu voulais faire donc on a dit+ découvrir+ <u>un terme</u>
261	D : <u>oui un terme</u> + leur faire deviner le terme de « cheminée » en fait
262	F : voilà+ c'est ça+ donc tu travailles sur ce terme-là+ et c'est c'est tout l'échange euh c'est tout l'échange qui suit+ d'accord+ entre toi et euh les élèves+ et justement ben +++ (montre la transcription) voilà tu le dis euh++ voilà+ alors moi je ne vais pas revenir sur le sur le+ sur la devinette+ d'accord+ mais effectivement+ tu as raison+ c'est toi qui le dis+ c'est une devinette

263	D : oui c'est ça
264	F : alors qu'est-ce que tu pourrais dire toi+ dessus ? je veux leur faire deviner
265	D : en fait je voulais leur faire deviner un mot+ avec un exemple concret qu'ils connaissaient+ je voulais vraiment qu'ils trouvent le le terme en fait de de « cheminée »+ alors « tuyau » pour le coup j'aurais accepté+ mais comme c'est pas le bon terme voilà et que++
266	F : est-ce qu'ils pouvaient le connaître ce terme de « cheminée » ? est-ce qu'ils avaient le moyen de le connaître ce terme-là ?
267	D : euh non je ne crois pas puisqu'on ne l'avait pas vu avant
268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique
269	D : non ils n'avaient pas accès donc c'était un peu présomptueux de ma part
270	F : non ce n'est pas ça+ c'est pas ça+ mais c'est c'est toi qui as le le+ qui as ce savoir scientifique
271	D : oui le vocabulaire+ eux ne l'ont pas forcément
272	F : et oui+ donc++ par contre derrière ce terme scientifique+ là là ici+ j'ai juste isolé cette partie-là parce que je la trouvais très très intéressante+ justement dans dans ton objectif que tu voulais++ euh faire découvrir ce euh+ ce nouveau terme scientifique+ et tu l'as dit tout à l'heure tu as parlé de « tuyau » justement
273	D : bah c'est vrai que pour le coup+ le la enfin la cheminée du volcan ça ressemble à un tuyau donc euh+ c'est un terme que l'on pourrait accepter
274	F : oui+ la cheminée est un tuyau
275	D : oui non c'est ça+ la cheminée est un tuyau+ c'est juste que « cheminée » c'est vraiment le terme scientifique alors que voilà+ s'ils me disent « tuyau » ça fonctionne aussi
276	F : voilà+ c'est-à-dire que+ ils ont compris le sens+ de de du mot
277	D : oui c'est ça
278	F : et c'est le plus important+ et là+ à travers les échanges donc il y avait ça voilà+ là il y a à nouveau une tentative de+ ici+ donc il y avait le terme « tuyau » déjà et puis après+ alors+ tu utilises+ c'est très bien ce que tu fais là+ c'est que+ il y a un enfant qui dit « à un tuyau »+ et toi tu reprends le terme
279	D : mmm
280	F : le fait de reprendre le terme toi ça te permet un+ de valider
281	D : mmm oui
282	F : tu entends la <u>parole de l'élève</u>
283	D : <u>d'accord</u>
284	F : en plus de ça tu le valides et si tu le redis+ aux autres
285	D : oui
286	F : c'est que+ effectivement tu estimes que c'est un bon mot
287	D : oui
288	F : donc là tu valides ce mot-là+ devant le devant la classe+ ensuite c'est Flora qui dit

289	D : oui c'est Flora
290	F : qui dit « quand la lave elle se réveille elle se réveille enfin »+ et là+ toi tu reprends+ et tu dis « elle jaillit »+ tu apportes toi tu apportes
291	D : oui j'apporte le++
292	F : un terme exact+ donc c'est aussi+ on est toujours dans des reformulations
293	D : oui
294	F : tu reformules en donnant <u>le bon terme</u>
295	D : <u>oui</u>
296	F : et ça c'est très très bien
297	D : d'accord
298	F : toujours quand tu quand on est dans des interactions comme ça+ orales+ des échanges avec les élèves+ reformuler+ donc tu as beaucoup reformulé dans dans cette séance-là+ tu as beaucoup reformulé++ au début de la séance+ tu étais dans des reformulations juste+ heum dans le texte de Plinie le Jeune
299	D : oui
300	F : où ils disaient+ je ne sais pas moi+ euh « coulée de lave »+ tu marquais « coulée de lave »
301	D : oui
302	F : tu répétais à l'identique
303	D : oui juste le mot
304	F : c'était une validation+ c'était pour valider+ c'est la fonction+ c'est valider une parole d'élève
305	D : d'accord
306	F : mais là+ tu reformules+ mais tu construis quelque chose avec eux
307	D : oui
308	F : dans les interactions
309	D : d'accord
310	F : parce que ce n'est pas une reformulation+ exacte+ c'est une reformulation qui redéfinit un peu le mot+ et qui reprécise et là tu apportes des mots de vocabulaire qui sont beaucoup plus euh
311	D : précis
312	F : précis et qui et qui sont des termes scientifiques+ parce qu'effectivement+ pour une lave on ne dit pas « elle se réveille » on dit « elle jaillit »+ mais bon c'est normal pour l'enfant ça a du sens
313	D : oui c'est ça
314	F : mais toi tu apportes quelque chose+ et ça c'est très très bien+ toujours reformuler en mettant des mots
315	D : d'accord
316	F : tu l'as fait aussi à un autre moment+ c'était au niveau du passage de consigne euh du

	dessin je crois
317	D : oui
318	F : je ne l'ai pas noté parce que ce n'était pas une mise en commun mais+ au niveau du passage de la consigne+ tu t'es auto reformulée toi+ c'est-à-dire qu'à un moment donné tu as donné la consigne tu as utilisé des termes un peu techniques un peu précis qui sont des termes d'adulte
319	D : oui c'est ça
320	F : et tu t'es reprise+ et tu as reformulé+ avec des mots+ en expliquant+ voilà tu as repris et ça c'était vraiment très très bien+ sur les consignes+ on sent que ton souci c'est vraiment donner du sens+ et pas laisser des enfants de côté
321	D : oui faut qu'ils comprennent
322	F : par rapport à ça+ vraiment+ c'est très important pour toi+ voilà donc+ dans les reformulations+ toujours très bien voilà+ reprendre reprendre en donnant du sens+ donc+ même là+ tu avais là+ un autre terme+ un autre terme important+ donc finalement+ qu'est-ce que tu+ qu'est-ce que tu penses de ? est-ce qu'ils ont compris ce que c'était ?
323	D : ah non ils ont compris+ c'est juste que+ que je suis tatillonne+ et que j'ai+ j'ai chipoté sur le mot+ mais « un tuyau » ou « un conduit de lave » ça m'aurait été en fait
324	F : alors est-ce qu'ils pouvaient dire plus que ça ?
325	D : non
326	F : ils ne pouvaient pas te dire plus
327	D : à moins que concrètement ils aient le terme
328	F : voilà
329	D : ils ne pouvaient pas me dire plus
330	F : donc qui le donne le terme ?
331	D : ben moi
332	F : c'est toi qui le donnes+ tu vois
333	D : mais ils étaient quand même sur la bonne piste et c'est vrai que pour le coup
334	F : c'est ça
335	D : de toute façon ils avaient tout compris+ donc à partir du moment où toi+ c'est toi qui nommes le savoir
336	D : mmm
337	F : s'il ne sort pas tu le nommes
338	D : d'accord
339	F : il n'y aucun problème ils ont tout+ c'est exactement ça+ « les enfants ce que vous avez compris+ et bien ce fameux tuyau là d'où jaillit la lave+ cela s'appelle une cheminée »
340	D : d'accord
341	F : toi, tu es là pour le nommer le savoir
342	D : oui d'accord
343	F : et c'est au terme de cette recherche qu'ils ont eu+ parce qu'il y a eu tout ça

344	D : oui
345	F : encore une fois+ là+ est-ce que tu estimes qu'il y a eu beaucoup d'interactions ?
346	D : oui
347	F : oui
348	D : oui je dirais oui
349	F : bah oui+ il y a eu plein d'interactions+ et toutes ces interactions+ au fur à mesure
350	D : ça se construit en fait
351	F : et oui au fur à mesure vous avez tâtonné autour du terme vous avez reprécisé+ et grâce à tes reformulations dans ces échanges
352	D : oui c'est ça
353	F : vous êtes arrivés
354	D : d'accord
355	F : à comprendre ce que c'était qu'une « cheminée »
356	D : d'accord
357	F : à la fin+ tu poses+ le savoir
358	D : je pose le terme
359	F : c'est pour ça que je rebondis sur le+ à un moment donné sur+++bon ben voilà
360	D : (rires) voilà c'était un exemple+ tu vois+ vraiment ils avaient le terme+ c'est vrai que pour le coup+ je voulais juste leur donner un peu un exemple concret+ voilà c'est tout+ je le fais souvent
361	F : voilà toi mais là toi tu l'avais+ et ils avaient compris tout le sens
362	D : oui ils avaient compris par contre

38'45" :

Phase 4 Synthèse sur l'entretien

363	F : voilà++ euh donc juste pour terminer+ euh toi+ qu'est-ce qui te paraît important+ après je terminerai+ ce qui te paraît important là dans ce qu'on a dit là+ des choses qui te parlent ?
364	D : bien les faire plus travailler en fait+ en groupe+ pour qu'ils échangent entre eux+ je pense que c'est plus important que+ que faire venir que deux élèves+ les confronter à leurs camarades+ en fait en fait je pense que que vraiment l'échange en groupe ça apporte plus d'interactions+ et+ bah d'échanges entre eux+ pour le coup
365	F : mmm
366	D : parce que certains peuvent connaître un savoir que d'autres non pas
367	F : mmm
368	D : et inversement
369	F : voilà+ ils vont se confronter
370	D : c'est ça
371	F : ils vont confronter leurs savoirs

372	D : heum bah la reformulation pour le coup mais+ heum alors leur faire deviner+ ils ont les bons termes pour le coup+ parce que
373	F : mmm
374	D : voilà « tuyau »+ « conduit »+ ça fonctionne+ et c'est vrai+ valider les mots+ donner après les termes précis
375	F : voilà c'est ça
376	D : pour le coup
377	F : et puis+ une troisième chose que toi tu as+tu as bien bien réalisée+ qui était au début+ la la la tâche langagière de l'explication+ on appelle ça une tâche langagière
378	D : d'accord
379	F : les tâches langagières+ il y en a plusieurs+ il y a « expliquer »
380	D : mmm
381	F : ça peut être+ « argumenter »
382	D : d'accord
383	F : ça peut être « justifier »
384	D : ok
385	F : par exemple+ à un moment donné+ tu m'as parlé+ dans l'entretien semi-directif+ du vendredi matin où vous faisiez vos dictées+ et ils devaient confronter tu sais
386	D : oui
387	F : donc à ce moment-là+ ils devaient+ toi tu as dit « expliquer »+ mais finalement ils devaient « justifier »
388	D : oui
389	F : le pourquoi ils écrivaient un mot comme ça+ se référer
390	D : oui
391	F : à leur cahier de règles etc+ voilà+ donc là ils sont dans une tâche langagière de « justifier »+ et euh+ c'est important+ maintenant c'est dans les instructions officielles
392	D : d'accord
393	F : de+ quand on pense sa séance+ on a nos objectifs didactiques+ et il faut+ des objectifs en termes de de tâche langagière
394	D : d'accord
395	F : qu'ils aient+ eux+ une tâche+ qu'ils vont+ forcément comme c'est du langage+ ça va développer euh
396	D : oui
397	F : une construction de la pensée+ une élaboration de la pensée
398	D : d'accord
399	F : voilà+ il y a d'autres tâches+ il y a la tâche de « raconter »+ « décrire »
400	D : d'accord
401	F : il y en a plusieurs y en a plusieurs+ voilà+ est-ce qu'on peut+ est-ce qu'on peut se dire++ pour toi+ dans tes prochaines séances+ est-ce que tu aimerais travailler sur+ une des choses

	dont on a parlé là ou plusieurs choses ? est-ce que toi tu ++
402	D : euh++
403	F : tu vois un des points que+ que tu aimerais développer euh
404	D : bah moi je pense que le travail en groupe là+ ça me plait bien pour le coup
405	F : mmm
406	D : ça c'est vraiment quelque chose que je vais+ que ce soit en sciences ou dans un autre domaine d'ailleurs
407	F : oui
408	D : vraiment je vais euh+ je vais plus le développer
409	F : donc on se dit que là+ tu développes ça+ et puis euh+ et puis on en reparle la prochaine fois
410	D : pas de souci

Annexe n°9 - Synopsis 1 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : écart entre la préparation de l'entretien et l'entretien lui-même

Etapes du guide de l'entretien :	tours	Déroulement de l'entretien d'autoconfrontation 1 :	Analyse : Corrélation entre la préparation et l'entretien Ecart entre la préparation et l'entretien
1) Accueil / contrat de communication <i>Posture d'accueil :</i> -Remerciements -Rappel sur mon statut. -J'utiliserai parfois la forme audio d'un moment précis et la transcription de tes échanges avec les élèves. - Pour la transcription et l'évaluation de mon dispositif, je dois enregistrer en audio cet entretien. Est-ce que cela te convient ? - As-tu des questions sur le déroulement de l'entretien ?	1	F : Je te remercie de t'être rendue disponible pour cet entretien++ alors je vais te rappeler certains éléments pour cet entretien+ j'ai plusieurs casquettes+ j'ai une casquette de chercheuse car je m'intéresse dans mon mémoire aux interactions langagières dans les mises en commun+ j'ai une casquette de formatrice car+ aujourd'hui nous allons regarder ensemble tes réponses langagières+ euh+ tes interactions+ je n'ai pas de casquette d'évaluateur aujourd'hui+ je dois évaluer mon dispositif de formation avec toi++ pour la transcription et l'évaluation de mon dispositif je dois enregistrer en audio cet entretien+ est-ce que cela te convient ?	<i>Posture d'accueil :</i> Le contrat de communication et la posture d'accueil sont respectés tel que définis dans le guide de l'entretien.
	3	F : Ok donc ça+ c'est bon+ donc aujourd'hui+ donc moi je vais écouter ce que tu as à dire+ on essaie de se rappeler ce qui s'est passé donc sur ta séance sur les volcans notamment+ les deux mises en commun+ et puis après on va regarder ensemble ces deux mises en commun+ on va essayer d'analyser ensemble+ à comment on peut les analyser+ d'accord ? est-ce que tu as d'autres questions sur le déroulement de l'entretien ?	
2) Description du réel	5	F : Donc moi dans un premier temps+ ben je vais te demander de te rappeler hein+	<i>Posture de description</i>

<i>Posture de description précise du contexte, les faits :</i> Pour commencer, je vais te demander d'essayer de te souvenir de ta séance. QUESTIONS DE TYPE EDE POUR AIDE A LA DESCRIPTION AU PLUS PRES DU REEL.		dans un premier temps+ essaie de te rappeler donc cette séance elle avait eu lieu donc le 26 janvier cette séance sur les volcans+ euh+++ est-ce que tu peux me dire ce que+	<i>précise du contexte, les faits :</i> On retrouve la demande de remémoration sur la séance des volcans avec une aide de la formatrice par des questions inspirées de l'entretien d'explicitation, mis au point par Pierre Vermersch.
	19	F : qu'est-ce qui te fait dire que c'était un peu compliqué ?	
	27	F : comment tu as fait alors à ce moment-là ?	
	35	F : à ce moment-là qu'est-ce que tu choisis comme+ comme dessin+ quand tu es dans+ quand tu passes dans la classe ?	
	39	F : donc quand tu repasses+ quand tu repasses dans la classe+ tu chemines dans les rangs et là ?	
	45	F : sur le premier dessin qu'est-ce que+ qu'est-ce que tu vois+ sur le premier dessin ?	
	47	F : qu'est-ce que tu vois sur le deuxième ?	
3) Retour réflexif sur l'action Je te propose, si tu es d'accord, de revenir sur un moment précis. Je te donne à écouter un premier extrait audio puis lire sa transcription lors de la mise en commun du dessin en coupe d'un volcan. EXTRAIT 1 Tâche langagière : <i>Posture d'exploration problématisante :</i> Peux-tu identifier dans cet extrait ton	53	F : d'accord++ bien donc on va revenir là+ sur ces+ justement sur ces deux moments+ dont+ dont tu te souviens quand même assez bien++ euh+ de mise en commun+ donc le premier+ il y avait le texte	EXTRAIT 1 <u>Tâche langagière :</u> <i>Posture d'exploration problématisante :</i> Les tours de parole de la formatrice conduisent indirectement l'enseignante à réfléchir sur la
	57	F : et le deuxième c'était les+ c'était les+ les dessins en coupe des volcans+ alors je vais te montrer un premier extrait++ je vais te montrer un premier extrait++ et il y a la transcription ici donc on va écouter d'accord ?	
	62	F : alors dans ce tout petit extrait toi tu+ est-ce que tu peux identifier l'objectif+ à ce moment-là+ dans la mise en commun ?	
	70	F : ça c'est l'aspect consigne+ comme on est dans une mise en commun+ euh donc l'élève doit+ qu'est-ce qu'il doit faire+ qu'est-ce qu'il fait l'élève pendant cette mise en commun ? parce qu'il y a ton objectif+ et lui l'élève+ la première puis le deuxième+ dans la mise en commun ? lui il	

objectif à ce moment ?		fait quoi ?	question de la réussite d'une tâche. La
Que doit faire l'élève dans la mise en commun ?	84	F : mmm+ d'accord+ en tout cas dans tous les cas+ ce qui était très bien c'est que+ le fait de demander de de montrer aux autres	question de la réussite de l'activité est abordée plus tard avec les tours 226 et 228.
Est-ce que la tâche langagière est réussie pour cette élève ? A quoi le vois-tu ?	88	F : donc tu avais un certain objectif+ quand tu as fait passer ces deux élèves devant la classe++ à partir du moment où c'est montrer les dessins à la classe et expliquer son dessin+ c'est autre chose qui est en jeu que toi repasser dans les rangs	<i>Posture de valorisation sur la tâche langagière :</i>
<i>Posture de valorisation sur la tâche langagière :</i>	90	F : en quoi ils comprennent mieux alors ?	La valorisation est présente comme dans la préparation. Le souci de bienveillance est présent tout au long de l'entretien.
	92	F : et le fait que+ il y ait les autres en face+ ça va permettre aussi d'autres choses+ que si c'est juste toi qui passes dans le+ dans le rang	
	94	F : la tâche+ c'est une tâche langagière+ expliquer c'est une tâche langagière	
<i>Posture de traduction sur la tâche langagière de l'explication : geste de pilotage</i>	96	F : c'est très bien ce que tu as fait parce que+ c'est+ une+ il y a quelques tâches langagières à mettre à mettre en place à l'école+ euh dès la maternelle+ dès le CP+ et puis après dès le cycle 2 aussi+ et donc expliquer c'est une tâche langagière qui n'est pas évidente+ et toi tu l'as+ tu l'as mise en place assez naturellement	<i>Posture de traduction sur la tâche langagière de l'explication :</i>
	98	F : donc+ peut-être que ce n'était pas+ forcément conscient chez toi+ mais tu l'as mis en place et ça+ ça permet de construire du sens	La posture de traduction prévue (94) s'est transformée en posture d'enseignement à certains endroits. La formatrice confond les deux postures et utilise un terme de formateur hors d'accès pour l'enseignante à ce moment précis.
	100	F : ça permet de construire du sens parce que+ le fait de montrer son dessin aux autres déjà c'est + ça apporte des compétences pour celui qui explique	
	102	F : parce qu'il est obligé de mettre en mots+ de verbaliser toute sa pensée	
	104	F : alors il peut le faire avec toi aussi+ tu passes dans le rang il pourrait te le faire+ mais là+ toi tu n'es que le seul interlocuteur qui va valider ou non+ mais là c'est vers les	

		autres	
106	F :	tous les autres enfants+ tous les autres enfants vont pouvoir+ participer à l'explication+ et on va le voir après justement+ il se passe quelque chose un petit peu après	
110	F :	d'accord+ donc ça c'est quelque chose que tu as fait+ et ça c'est bien	
114	F :	de manière générale voilà il y a++ une tâche langagière+ quand la tâche langagière tu la mets dans ta préparation+ forcément il va y avoir de la construction de de sens+ parce que+ pour l'enfant il va falloir se forcer donc à	
116	F :	à utiliser son langage+ pour pouvoir construire des savoirs+ pour élaborer sa pensée+ et en plus de ça comme la tâche de l'explication est toujours une tâche+ vis-à-vis d'un public+ vis-à-vis de quelqu'un d'autre en face	
118	F :	c'est un jeu de questions-réponses	
120	F :	quand on explique+ on+ voilà+ on va élaborer+ plusieurs+ euh plusieurs petites choses qui va permettre de faire comprendre à l'autre ce qu'on veut dire+ et l'autre va poser aussi des questions et il va y avoir un jeu comme ça de questions-réponses	
122	F :	donc il y a de l'interaction+ et là voilà ça donne du sens pour les élèves	
124	F :	d'accord ? euh++ donc ça c'est très bien+ et euh+ voilà+ dans le jargon+ formateur+ on appelle ça du du pilotage+ un geste de pilotage je ne sais pas si tu en as déjà entendu parler de ce geste-là	
126	F :	et ça c'est très bien+ à mettre en place dans dans ta séance++ euh+++ maintenant si+ on regarde un peu+ donc on va continuer justement sur ces interactions	

		entre+ entre toi et les enfants+ entre les enfants entre eux++ euh on en a parlé un petit peu tout à l'heure++ le but d'expliquer son dessin+ quel est le but d'expliquer son dessin aux autres ? ++ contrairement à expliquer son dessin tu vois+ à toi ?	
	128	F : c'est ça+ et bien c'est ça expliquer+ voilà+ c'est ça expliquer+ c'est exactement ça+ et en plus de ça+ toi tu as utilisé les enfants + tu leur as fait utiliser un support écrit+ et le support+ tu l'utilises+ deux fois tu as utilisé le le support dans dans comme ça dans ta séance+ une première fois tu avais utilisé le tableau dans la première mise en commun	
	130	F : et tu fais du lien entre l'oral et l'écrit	
	132	F : donc ça c'est très très bien	
	136	F : tu as très bien fait d'utiliser le tableau+ c'est très bien+ et dans cette séance-là aussi+ il y avait également un support++ et dans une tâche d'explication orale+ souvent+ il y a un support écrit	
EXTRAIT 1 Les interactions : <i>Posture d'exploration problématisante :</i> -Quel est le but d'expliquer son dessin au groupe classe ? -Quel est l'effet produit par l'explication sur les élèves ? (si non compris, orienter sur la transcription) (question d'une élève)	142	F : donc ça aussi c'était très bien et donc comme tu dis+ c'était faire comprendre+ c'est exactement ça+ d'accord ? alors maintenant+ quel est l'effet++ euh quel est l'effet produit par cette explication+ sur le groupe classe ? ++ quel a été l'effet+ de l'explication+ ça a produit quoi+ chez les autres élèves ?	EXTRAIT 1 Les interactions : <i>Posture d'exploration problématisante :</i> La posture d'exploration problématisante sur les interactions diffère peu de la préparation pensée par la formatrice. Cependant, dans la réalité de l'avancement de la réflexion de l'enseignante, la formatrice réalise des
	150	F : d'accord ? donc là++ l'effet produit c'est+ tu as raison+ c'est Maya pose une question	
	168	F : dans un moment collectif devant toute la classe+ il y a+ combien d'élèves qui réagit finalement ?	
	172	F : comment on pourrait faire autrement pour qu'il y ait+ plus d'enfants+ la question était très intéressante+ la réponse l'était encore plus+ alors comment on pourrait	

donc apporte des échanges constructifs) -Combien d'élèves ont réagi à son dessin ? -Combien d'élèves ont participé à l'échange sur l'explication de Tiana ? -Qu'est-ce que tu gagnerais à faire autrement ? <i>Posture de valorisation sur les interactions :</i> <i>Posture de traduction sur les interactions :</i> C'est un geste professionnel de tissage. <i>Posture de conseil :</i> Qu'est-ce que tu pourrais faire dorénavant sur les tâches langagières ? sur les interactions ?		faire pour que+ développer un peu ces+ ces interactions entre les élèves ? +++	ajustements dans le fil de la discussion.
	208	F : voilà+ et tu vois tu redis le mot « expliquer »	
	214	F : ils se sentiront déjà un+ eux plus fort parce qu'ils auront+ déjà mis des mots+ sur+ sur leur dessin+ et ils pourront à nouveau comparer avec le dessin	<i>Posture de valorisation sur les interactions :</i>
	218	F : <u>qui sont</u> entre élèves et+ c'est ce que+ c'était ce que+ c'était ce que tu voulais hein finalement+ tu voulais qu'ils expliquent+ tu voulais qu'un élève explique+ mais tu voulais favoriser ces échanges-là sinon tu ne l'aurais pas fait en+ en mise en commun collective+++ mais pour les développer ces interactions	Absente alors que prévue dans la préparation de l'entretien.
			<i>Posture de traduction sur les interactions :</i>
			Présence de verbalisations de la formatrice qui reprennent les propos de l'enseignante en les reformulant.
			<i>Posture de conseil :</i>
			Absence de posture de conseil à ce moment-là mais la formatrice demande en fin d'entretien ce sur quoi la formée souhaite travailler. La formatrice s'ajuste en se rendant compte qu'au cœur de l'entretien, ce n'est pas le moment de contractualiser. De plus, il y a une confusion entre le conseil et la contractualisation.
EXTRAIT 2	226	F : alors on va en reparler après+ on va en reparler de cette cheminée+ juste pour	EXTRAIT 2

Les interactions : <i>Posture d'exploration problématisante :</i> Est-ce que la tâche d'explication est réussie pour ce second élève ? Qui a réagi sur le dessin après l'explication ? Qui a nommé ce savoir ici ? Et dans le premier extrait ? Qu'est-ce que tu gagnerais à faire autrement ? <i>Posture de traduction sur les interactions</i> EXTRAIT 2 Les reformulations : <i>Posture d'exploration problématisante :</i> Comment tu t'y es prise pour que les élèves nomment le terme technique de « cheminée » ? Est-ce que les élèves pouvaient connaître ce terme ? <i>Posture de traduction sur les gestes de savoirs (nommer un savoir) :</i>		comparer parce que tu vois on a parlé de cette mise en commun avec le dessin de Tiana+ donc après il y a eu la mise en commun avec le dessin de Tristan+ et au niveau+ est-ce que toi tu dirais que++ la tâche d'explication pour Tiana+ est-ce que tu estimais qu'elle était réussie ?	Les interactions : <i>Posture d'exploration problématisante :</i> Pas de changement entre les questions préparées et celles posées. Seule la dernière question « Qu'est-ce que tu gagnerais à faire autrement ? » n'est pas posée. <i>Posture de traduction :</i> Présente au tour 268 par exemple. EXTRAIT 2 Les reformulations : <i>Posture d'exploration problématisante :</i> Cette phase de réflexion est présente et progressive. <i>Posture de traduction :</i> Présence de la posture à travers les reformulations de la formatrice autour de la nomination du savoir scientifique. <i>Posture d'enseignement :</i> -Sur les tâches langagières, la posture d'enseignement est
	228	F : alors est-ce que la tâche elle est réussie ?	
	234	F : oui parce que+ là+ il développe pas+ est-ce qu'il y a une question ? comme là il y avait la question de Maya ?	
	236	F : est-ce que là il a eu une question d'élève ?	
	238	F : non+ là+ qui a pris la parole ?	
	264	F : alors qu'est-ce que tu pourrais dire toi+ dessus ? je veux leur faire deviner	
	266	F : est-ce qu'ils pouvaient le connaître ce terme de « cheminée » ? est-ce qu'ils avaient le moyen de le connaître ce terme- là ?	
	268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique	
	270	F : non ce n'est pas ça+ c'est pas ça+ mais c'est c'est toi qui as le le+ qui as ce savoir scientifique	
	272	F : et oui+ donc++ par contre derrière ce terme scientifique+ là là ici+ j'ai juste isolé cette partie-là parce que je la trouvais très très intéressante+ justement dans dans ton objectif que tu voulais++ euh faire découvrir ce euh+ ce nouveau terme scientifique+ et tu l'as dit tout à l'heure tu as parlé de « tuyau » justement	
	274	F : oui+ la cheminée est un tuyau	
	294	F : tu reformules en donnant le bon terme	
	310	F : parce que ce n'est pas une reformulation+ exacte+ c'est une reformulation qui redéfinit un peu le mot+ et qui reprécise et là tu apportes des mots de	

<i>Posture d'enseignement :</i> Les gestes de pilotage. Recours aux IO sur les objectifs en termes de tâches langagières à adosser aux objectifs didactiques. Identification de tâches langagières.		vocabulaire qui sont beaucoup plus euh	présente plus haut, au tour 96. Elle arrive d'ailleurs un peu tôt, au milieu d'un processus réflexif qui débute. -Sur le vocabulaire scientifique, la formatrice rappelle le geste professionnel d'instituer un nouveau mot.
	330	F : donc qui le donne le terme ?	
	332	F : c'est toi qui le donnes+ tu vois	
	339	F : il n'y aucun problème ils ont tout+ c'est exactement ça+ « les enfants ce que vous avez compris+ et bien ce fameux tuyau là d'où jaillit la lave+ cela s'appelle une cheminée »	
	341	F : toi, tu es là pour le nommer le savoir	
4) Fin de l'entretien <i>Posture de conseil :</i> Quels sont les points que tu as envie d'investir prochainement ? (Contractualisation)	363	F : voilà++ euh donc juste pour terminer+ euh toi+ qu'est-ce qui te paraît important+ après je terminerai+ ce qui te paraît important là dans ce qu'on a dit là+ des choses qui te parlent ?	Point de synthèse absent de la préparation mais bien présent dans l'entretien. <i>Posture de conseil :</i> Confusion entre la posture de conseil et la contractualisation. Il n'y a pas de conseil didactique posé dans cet entretien. <i>Posture de contractualisation :</i> Elle est présente. <i>Posture d'enseignement</i> présente ici sur la tâche langagière et non préparée pour ce moment de l'entretien. Cet enseignement n'était pas judicieux. La formée n'avait pas de besoin concernant
	377	F : et puis+ une troisième chose que toi tu as+tu as bien bien réalisée+ qui était au début+ la la tâche langagière de l'explication+ on appelle ça une tâche langagière	
	379	F : les tâches langagières+ il y en a plusieurs+ il y a « expliquer »	
	381	F : ça peut être+ « argumenter »	
	383	F : ça peut être « justifier »	
	391	F : à leur cahier de règles etc+ voilà+ donc là ils sont dans une tâche langagière de « justifier »+ et euh+ c'est important+ maintenant c'est dans les instructions officielles	
	393	F : de+ quand on pense sa séance+ on a nos objectifs didactiques+ et il faut+ des objectifs en termes de de tâche langagière	
	399	F : voilà+ il y a d'autres tâches+ il y a la tâche de « raconter »+ « décrire »	
	401	F : il y en a plusieurs y en a plusieurs+ voilà+ est-ce qu'on peut+ est-ce qu'on peut se dire++ pour toi+ dans tes prochaines séances+ est-ce que tu aimerais travailler	

		sur+ une des choses dont on a parlé là ou plusieurs choses ? est-ce que toi tu ++	la tâche langagière. Cette posture traduit chez la formatrice un besoin de parler des tâches langagières pour répondre au « cahier des charges » qu'elle s'était fixée. On voit ici que la préparation de l'entretien prédomine et se trouve fortement influencée par sa recherche en cours.
--	--	--	--

1) Chevauchements de parole des deux interlocuteurs

tours	Déroulement de l'entretien	Analyse des chevauchements
Description du réel :		
5	F : Donc moi dans un premier temps+ ben je vais te demander de te rappeler hein+ dans un premier temps+ essaie de te rappeler donc cette séance elle avait eu lieu donc le 26 janvier cette séance sur les volcans+ euh+++ est-ce que tu peux me dire ce <u>que</u>	Chevauchements initiés par l'enseignante : 3 Interprétation : acquiescement et volonté de participer à la réflexion Chevauchements initiés par la formatrice : 2 Interprétation : souhait de finir son propos
6	D : <u>alors je crois</u>	
7	F : <u>décrire</u> ce qui s'est <u>passé etc</u>	
8	D : <u>alors de mémoire</u> + si je fais appel à ma mémoire++ euh+ je crois que c'était la première séance par rapport aux volcans+ aux volcans pur et dur pour le coup++ euh+ on avait lu un texte+++ on avait lu un texte par rapport+ aux souvenirs de++ je ne sais plus son nom+ qui décrivait le++ qui décrivait donc un+ une éruption+ il fallait qu'ils retrouvent dans le texte les termes justement faisant référence à un volcan+ si ma mémoire est bonne+++++ donc il y avait ça+++ après c'était parti en+++ complet parce qu'ils m'avaient posé plein de questions sur les volcans et tout+ et euh+ après+ on avait fait une mise en commun par rapport à ça	
17	F : voilà+ et est-ce que toi tu peux++ tu as des souvenirs de++ de ces deux de ces deux mises en commun ? donc il y avait la mise en commun sur le texte <u>et la mise en commun sur le dessin</u>	
18	D : <u>alors la mise en commun</u> sur le texte c'était un peu+ c'était+ un peu compliqué parce que++ euh	
40	D : ben <u>je</u>	et question d'explicitation
41	F : <u>tu fais quoi</u> ? tu prends	
Phase 1 La tâche langagière		
76	F : mmm donc pour toi ça a <u>des conséquences sur</u>	Chevauchements initiés par l'enseignante : 3 Interprétation : utilisation de
77	D : <u>oui oui oui</u>	
78	F : sur la mise en <u>commun</u>	
79	D : <u>pour le coup oui je pense que</u>	
80	F : <u>et les échanges</u>	

81	D : <u>ça a eu des conséquences</u>	régulateurs d'écoute pour montrer attachement à la conversation <u>Chevauchement initié par la formatrice</u> : 1 Interprétation : souhait de finir son propos
114	F : de manière générale voilà il y a++ une tâche langagière+ quand la tâche langagière tu la mets dans ta préparation+ forcément il va y avoir de la construction de de sens+ parce que+ pour l'enfant il va falloir se forcer donc <u>à</u>	
115	D : <u>oui</u>	
116	F : <u>à</u> utiliser son langage+ pour pouvoir construire des savoirs+ pour élaborer sa pensée+ et en plus de ça comme la tâche de l'explication est toujours une tâche+ vis-à-vis d'un public+ vis-à-vis de quelqu'un d'autre en face	
136	F : tu as très bien fait d'utiliser le tableau+ c'est très bien+ et dans cette séance-là aussi+ il y avait également un support++ et dans une tâche d'explication orale+ souvent+ il y a un support <u>écrit</u>	
137	D : <u>oui d'accord</u>	
138	F : <u>notamment</u> en sciences	
Phase 2 Les interactions langagières		
145	D : Maya Maya pose <u>une question</u>	<u>Chevauchements initiés par l'enseignante</u> : 7 Interprétation : acquiescement et volonté de participer à la réflexion <u>Chevauchements initiés par la formatrice</u> : 5 Interprétation : utilisation des félicitations, rebondir sur une remarque de la formée mais aussi garder le fil de l'objectif pour la formatrice.
146	F : <u>alors+ voilà</u>	
147	D : <u>en disant</u> c'est quoi du magma chaud	
155	D : ben moi en fait je repose la question oralement parce que+++ enfin j'aime bien que ce soit eux en fait qui <u>donnent</u>	
156	F : <u>c'est très bien</u>	
157	D : <u>qui répondent</u> à leurs à leurs camarades	
166	F : voilà+ d'accord+ par contre il y a++ donc au niveau des interactions+ parce qu'on est <u>dans dans</u>	
167	D : <u>oui</u>	
168	F : <u>dans un</u> moment collectif devant toute la classe+ il y a+ combien d'élèves qui réagit finalement ?	
170	F : une seule élève <u>qui réagit</u>	
171	D : <u>oui c'est Tiana</u> ++ oui	

206	F : parce que si tu les fais échanger par groupe de quatre donc ils vont+ qu'est-ce qu'ils vont faire <u>au moment</u>	
207	D : <u>bah ils vont</u> comparer en fait leurs dessins et s'expliquer entre eux déjà	
214	F : ils se sentiront déjà un+ eux plus fort parce qu'ils auront+ déjà mis des mots+ sur+ sur leur dessin+ et ils pourront à nouveau comparer avec le <u>dessin</u>	
215	D : <u>d'accord</u>	
216	F : <u>le dessin</u> de la classe+++ donc développer ces <u>échanges</u>	
217	D : <u>oui</u>	
218	F : <u>qui sont</u> entre élèves et+ c'est ce que+ c'était ce que+ c'était ce que tu voulais hein finalement+ tu voulais qu'ils expliquent+ tu voulais qu'un élève explique+ mais tu voulais favoriser ces échanges-là sinon tu ne l'aurais pas fait en+ en mise en commun collective+++ mais pour les développer ces interactions	
227	D : pour moi oui en fait j'estimais qu'elle avait bien compris+ qu'elle avait bien expliqué à ses euh+ à + à ses camarades+ <u>alors que Tristan+ c'est juste que</u>	
228	F : <u>alors est-ce que la tâche elle est réussie ?</u>	
229	D : <u>ben non</u> il fait « c'est la lave » + oui enfin Tristan+ explique moi un petit peu plus s'il te plaît+ c'est vrai que j'aurais dû j'aurais dû+ pousser un peu+ voilà et+ parce que+ parce qu'en plus il connaît plein de choses	
243	D : ben essayer de leur faire deviner des+ d'autres mots par rapport à+ <u>au</u>	
244	F : <u>c'était ton objectif</u>	
251	D : il n'y en a pas eu <u>en fait</u>	
252	F : <u>voilà</u>	
253	D : <u>j'aurais</u> dû plus rebondir sur son dessin	
Phase 3 Les reformulations		
260	F : et alors donc dernier point après euh+ voilà+ donc	

	les reformulations justement+ donc tu avais cette demande-là+ voilà+ cette demande c'était tu voulais faire donc on a dit+ découvrir+ <u>un terme</u>	Chevauchements initiés par l'enseignante : 3
261	D : <u>oui un terme</u> + leur faire deviner le terme de « cheminée » en fait	Interprétation : acquiescement Chevauchement initié par la formatrice : 0
282	F : tu entends la <u>parole</u> de l'élève	
283	D : <u>d'accord</u>	
294	F : tu reformules en donnant <u>le bon terme</u>	
295	D : <u>oui</u>	
Phase 4 Synthèse sur l'entretien		
		Aucun chevauchement de parole

2) Répétitions de l'enseignante débutante

Phase 1 La tâche langagière : 24 répétitions pour acquiescer sur 58 tours de parole

85	D : d'accord
87	D : d'accord
95	D : d'accord
97	D : mmm
99	D : d'accord
101	D : mmm
103	D : d'accord
105	D : d'accord
107	D : d'accord
109	D : d'accord
111	D : d'accord
113	D : oui oui
115	D : <u>oui</u>
117	D : oui
119	D : d'accord
121	D : d'accord ok
123	D : oui+ d'accord
129	D : d'accord
131	D : oui
133	D : d'accord
135	D : oui d'accord
137	D : <u>oui d'accord</u>

139	D : oui
141	D : ok

Phase 3 Les reformulations : 16 répétitions de l'enseignante pour acquiescer sur 40 tours de parole

279	D : mmm
281	D : mmm oui
283	D : <u>d'accord</u>
285	D : oui
287	D : oui
289	D : oui c'est Flora
293	D : oui
295	D : <u>oui</u>
297	D : d'accord
299	D : oui
301	D : oui
305	D : d'accord
307	D : oui
309	D : d'accord
315	D : d'accord
317	D : oui

Annexe n°11 - Synopsis 3 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : les traces d'une réflexion émergente

tours	Déroulement de l'entretien	Analyse
Phase 1 La tâche langagière		
63	D : euh c'était+ de leur demander+ ce qu'ils avaient mis+ euh justement+ à l'intérieur de leur volcan par rapport à la+ au nuage de mots qu'on avait fait en fait juste avant+ s'ils retrouvaient en fait les termes+ oui+ c'était hyper alambiqué+ en fait s'ils retrouvaient un petit peu les termes+ si+ enfin c'était vraiment+ que ce soit bon ou pas c'était pas grave+ c'était voilà+ qu'ils en déduisaient un petit peu entre guillemets+ les termes qui pouvaient y avoir+ qui définiraient + l'intérieur du volcan et le volcan en lui-même	Deux points sont saillants : -Le constat, par autoconfrontation, d'un écart entre tâche prescrite et tâche réelle. -Une évolution dans la réflexion sur cette tâche langagière dans l'activité donnée aux élèves. En 63, l'enseignante explique une tâche où son objectif est de valider des mots compris de la tâche précédente et réinvestis. Plus loin, en 127, l'objectif verbalisé change. La pensée évolue grâce aux échanges formateur-formé.
67	D : et la consigne n'a juste pas du tout été donnée comme ça en fait	
69	D : voilà+ non non+ c'est++ j'ai+ avec le recul+ je n'aurais pas dû j'ai pas du tout formulé ma consigne comme ça+ j'en suis quasi sûre donc j'aurais dû formuler ma consigne autrement	
73	D : mais en fait il aurait fallu qu'il l'explique à ses camarades	
75	D : alors+ elle est venue au tableau+ en fait je pense qu'il aurait fallu qu'elle+ enfin ils sont placés de façon à ce que+ en fait je pense que même au fond ils n'ont pas vu+ donc peut-être qu'elle aurait pu passer dans les rangs++ pour le coup+ expliquer bah voilà+ moi j'ai fait comme ça et après passer avec+ avec son schéma devant ses camarades+ au lieu de rester en fait vraiment+ au niveau du tableau et qu'en fait c'est que+ les deux premiers rangs qui voient	
89	D : oui c'est sûr++ euh ben c'était peut-être plus+ enfin+ pas plus clair mais peut-être plus simple si c'est là+ eux qui expliquent à leurs camarades+ que ce soit moi+ parfois c'est plus+ enfin c'est plus simple en fait ils comprennent mieux+ je me suis aperçue+ il n'y a pas très longtemps	
93	D : ben c'est aussi un travail oral + pour euh+ pour favoriser+ le+ le langage oral+ pour les forcer à parler	

	devant un auditoire	
Phase 2 Les interactions langagières		
143	D : des questions+ je pense que ça a produit des questions « moi j'ai mis ça »+ il y a dû sûrement avoir eu quelque chose comme ça+ si ma mémoire est bonne et puis ils sont très++ ils sont très curieux+ oui mais moi j'ai+ « moi j'ai mis ça comme ça »+ « et puis+ est-ce que c'est grave si on a mis ça+ au lieu de mettre ça »++ je pense que+ je pense qu'il y a dû avoir des choses comme ça+++	Traces mettant en exergue sa réflexion sur l'activité cognitive et réflexive des élèves -Progression dans le processus de pensée de l'enseignante autour du développement des interactions élève-élève. Elle donne successivement 5 propositions pour modifier son action sur les interactions. ←1. Interroger une personne au hasard : Mais l'enseignante rejette cette proposition en la verbalisant. ←2. Solliciter les camarades pour qu'ils posent plus de questions à l'enfant qui présente son dessin. ←3. Faire faire la mise en commun par deux autres élèves. ←4. Montrer tous les dessins. ←5. Echanger d'abord en groupe sur les dessins.
153	D : ++ euh je crois qu'elle la posait à sa+ non+ elle a dû me la poser à moi en fait++ enfin comme ça+ à la à la volée	
155	D : ben moi en fait je repose la question oralement parce que+++ enfin j'aime bien que ce soit eux en fait qui donnent	
157	D : qui répondent à leurs à leurs camarades	
169	D : bah une seule	
173	D : mmm+++++ bah+ interroger une personne au hasard si elle a la réponse c'est bien+ mais si elle l'a pas c'est un peu compliqué+ mais après++++	
177	D : bah leur demander si eux ils ont des ont des questions ou des remarques par rapport au dessin de leur camarade	
181	D : parce que+ et puis leur+ après faire passer peut-être deux autres élèves en leur demandant+ ben vous qu'est-ce que vous avez fait+ vous qu'est-ce que+ si vous avez mis des choses+ des choses différentes+++ leur demander si eux ils n'ont pas fait autre chose justement ou++++ oui+ ou s'ils ont des questions par rapport au dessin de leur camarade	
197	D : oui++++ bah sinon exposer tous les euh+ tous les volcans et les comparer++++ ça peut être une solution+++	
205	D : échanger entre eux sinon par+ par groupe+ par+ groupe+ oui de quatre	
207	D : bah ils vont comparer en fait leurs dessins et s'expliquer entre eux déjà	
219	D : oui en fait il aurait fallu que+++ au lieu de demander à deux élèves de venir+ leur dire+ bah	

	voilà+ vous vous mettez par groupe de quatre+ vous échangez+ et après en fait+ faire un rapporteur dans chaque groupe en disant+ ben certains ont mis ça+ d'autres ont mis ça	
233	D : ben en fait je ne rebondis pas sur son dessin en fait+ avec le recul j'aurais dû+ j'aurais dû plus rebondir sur son sur son dessin et lui demander autre chose	
241	D : c'est moi qui aurais dû plus lui demander+ d'autres termes ou d'autres choses pour le coup j'ai un peu	
251	D : il n'y en a pas eu en fait	
255	D : ben c'est un peu limité en fait+ je trouve+ alors que si+ si jamais ils échangent entre eux il y a forcément plus d'interactions	
Phase 3 Les reformulations		
260	F : et alors donc dernier point après euh+ voilà+ donc les reformulations justement+ donc tu avais cette demande-là+ voilà+ cette demande c'était tu voulais faire donc on a dit+ découvrir+ un terme	Institutionnaliser un terme scientifique :
261	D : oui un terme+ leur faire deviner le terme de « cheminée » en fait	L'enseignante part de la verbalisation : « faire deviner ».
264	F : alors qu'est-ce que tu pourrais dire toi+ dessus ? je veux leur faire deviner	C'est sa conception de l'enseignement de mots nouveaux ou difficiles (en lien avec ses représentations, voir l'entretien semi-directif).
265	D : en fait je voulais leur faire deviner un mot+ avec un exemple concret qu'ils connaissent+ je voulais vraiment qu'ils trouvent le le terme en fait de de « cheminée »+ alors « tuyau » pour le coup j'aurais accepté+ mais comme c'est pas le bon terme voilà et que++	1.En 265, blocage avec le mot « tuyau » puisque ce n'est pas le bon terme pour elle, dans son acception scientifique.
268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique	
269	D : non ils n'avaient pas accès donc c'était un peu présomptueux de ma part	2.Compréhension de l'impossibilité par les élèves de trouver ce terme mais l'enseignante insiste malgré la verbalisation « ça m'aurait été ».
275	D : oui non c'est ça+ la cheminée est un tuyau+ c'est juste que « cheminée » c'est vraiment le terme scientifique alors que voilà+ s'ils me disent « tuyau » ça fonctionne aussi	
323	D : ah non ils ont compris+ c'est juste que+ que je suis tatillonne+ et que j'ai+ j'ai chipoté sur le mot+ mais « un tuyau » ou « un conduit de lave » ça m'aurait été en fait	3.En 333, le mot piste qu'elle verbalise montre qu'elle est restée sur le principe de jeu pour découvrir un mot.

330	F : donc qui le donne le terme ?	4.En 360, elle clôt l'épisode sur les reformulations en reverbalsant qu'elle fait souvent des analogies avec l'environnement des enfants. Cet épisode d'échanges n'a pas donné lieu à une prise de conscience du problème de pilotage de la phase d'institutionnalisation et du problème d'étayage.
331	D : ben moi	
333	D : mais ils étaient quand même sur la bonne piste et c'est vrai que pour le coup	
341	F : toi, tu es là pour le nommer le savoir	
360	D : (rires) voilà c'était un exemple+ tu vois+ vraiment ils avaient le terme+ c'est vrai que pour le coup+ je voulais juste leur donner un peu un exemple concret+ voilà c'est tout+ je le fais souvent	
361	F : voilà toi mais là toi tu l'avais+ et ils avaient compris tout le sens	
362	D : oui ils avaient compris par contre	
Phase 4 Synthèse sur l'entretien		
364	D : bien les faire plus travailler en fait+ en groupe+ pour qu'ils échangent entre eux+ je pense que c'est plus important que+ que faire venir que deux élèves+ les confronter à leurs camarades+ en fait en fait je pense que que vraiment l'échange en groupe ça apporte plus d'interactions+ et+ bah d'échanges entre eux+ pour le coup	Synthèse de ce que l'enseignante retient de l'entretien : -Echanger entre élèves sur une tâche pour maximiser les interactions, élément conscientisé de son agir et faisant évoluer le vécu. -Sur les reformulations : l'enseignante est peu claire, ne finit pas sa phrase et redit le mot « faire deviner ». Ce point a rencontré des résistances dans les échanges. La répétition de la formule « faire deviner » prouve que cet élément de l'entretien n'a pas évolué. Contractualisation, points que l'enseignante souhaite développer : Le travail en groupe
366	D : parce que certains peuvent connaître un savoir que d'autres non pas	
372	D : heum bah la reformulation pour le coup mais+ heum alors leur faire deviner+ ils ont les bons termes pour le coup+ parce que	
403	F : tu vois un des points que+ que tu aimerais développer euh	
404	D : bah moi je pense que le travail en groupe là+ ça me plaît bien pour le coup	
406	D : ça c'est vraiment quelque chose que je vais+ que ce soit en sciences ou dans un autre domaine d'ailleurs	
408	D : vraiment je vais euh+ je vais plus le développer	

Annexe n°12 - Synopsis 4 de l'entretien d'autoconfrontation n°1 : Les étapes dans l'accompagnement

tours	Déroulement entretien	Etapes dans l'accompagnement par les postures du formateur
1	F : Je te remercie de t'être rendue disponible pour cet entretien++ alors je vais te rappeler certains éléments pour cet entretien+ j'ai plusieurs casquettes+ j'ai une casquette de chercheuse car je m'intéresse dans mon mémoire aux interactions langagières dans les mises en commun+ j'ai une casquette de formatrice car+ aujourd'hui nous allons regarder ensemble tes réponses langagières+ euh+ tes interactions+ je n'ai pas de casquette d'évaluateur aujourd'hui+ je dois évaluer mon dispositif de formation avec toi++ pour la transcription et l'évaluation de mon dispositif je dois enregistrer en audio cet entretien+ est-ce que cela te convient ?	1. Le formateur apporte un cadre rassurant favorable à la pratique réflexive. Posture d'accueil ? Elle est établie.
96	F : c'est très bien ce que tu as fait parce que+ c'est+ une+ il y a quelques tâches langagières à mettre à mettre en place à l'école+ euh dès la maternelle+ dès le CP+ et puis après dès le cycle 2 aussi+ et donc expliquer c'est une tâche langagière qui n'est pas évidente+ et toi tu l'as+ tu l'as mise en place assez naturellement	Posture de valorisation ? Traces langagières/amorces : -Sur-représentation de félicitations. -Sur-représentation de l'amorce « voilà » -Sur-représentation du régulateur d'écoute « c'est ça »
110	F : d'accord+ donc ça c'est quelque chose que tu as fait+ et ça c'est bien	
124	F : d'accord ? euh++ donc ça c'est très bien+ et euh+ voilà+ dans le jargon+ formateur+ on appelle ça du du pilotage+ un geste de pilotage je ne sais pas si tu en as déjà entendu parler de ce geste-là	
126	F : et ça c'est très bien+ à mettre en place dans dans ta séance++ euh+++ maintenant si+ on regarde un peu+ donc on va continuer justement sur ces interactions entre+ entre toi et les enfants+ entre les enfants entre eux++ euh on en a parlé un petit peu tout à l'heure++ le but d'expliquer son dessin+ quel est le but d'expliquer son dessin aux autres ? ++ contrairement à expliquer son dessin tu vois+ à toi ?	
128	F : c'est ça+ et bien c'est ça expliquer+ voilà+ c'est ça expliquer+ c'est exactement ça+ et en plus de ça+ toi tu	

	as utilisé les enfants + tu leur as fait utiliser un support écrit+ et le support+ tu l'utilises+ deux fois tu as utilisé le le support dans dans comme ça dans ta séance+ une première fois tu avais utilisé le tableau dans la première mise en commun	
132	F : donc ça c'est très très bien	
136	F : tu as très bien fait d'utiliser le tableau+ c'est très bien+ et dans cette séance-là aussi+ il y avait également un support++ et dans une tâche d'explication orale+ souvent+ il y a un support écrit	
142	F : donc ça aussi c'était très bien et donc comme tu dis+ c'était faire comprendre+ c'est exactement ça+ d'accord ? alors maintenant+ quel est l'effet++ euh quel est l'effet produit par cette explication+ sur le groupe classe ? ++ quel a été l'effet+ de l'explication+ ça a produit quoi+ chez les autres élèves ?	
156	F : c'est très bien	
160	F : c'est ça+ c'est qu'à ce moment-là+ tu te décentres et++	
204	F : voilà	
208	F : voilà+ et tu vois tu redis le mot « expliquer »	
220	F : voilà	
250	F : voilà et c'est ça qui s'est passé euh s'est passé là (en montrant la transcription) donc au niveau des interactions+ parce qu'après on part sur autre chose+ donc au niveau des interactions	
252	F : voilà	
262	F : voilà+ c'est ça+ donc tu travailles sur ce terme-là+ et c'est c'est tout l'échange euh c'est tout l'échange qui suit+ d'accord+ entre toi et euh les élèves+ et justement ben +++ (montre la transcription) voilà tu le dis euh++ voilà+ alors moi je ne vais pas revenir sur le sur le+ sur la devinette+ d'accord+ mais effectivement+ tu as raison+ c'est toi qui le dis+ c'est une devinette	
268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique	
276	F : voilà+ c'est-à-dire que+ ils ont compris le sens+ de de du mot	
296	F : et ça c'est très très bien	
320	F : et tu t'es reprise+ et tu as reformulé+ avec des mots+	

	en expliquant+ voilà tu as repris et ça c'était vraiment très très bien+ sur les consignes+ on sent que ton souci c'est vraiment donner du sens+ et pas laisser des enfants de côté	
322	F : par rapport à ça+ vraiment+ c'est très important pour toi+ voilà donc+ dans les reformulations+ toujours très bien voilà+ reprendre reprendre en donnant du sens+ donc+ même là+ tu avais là+ un autre terme+ un autre terme important+ donc finalement+ qu'est-ce que tu+ qu'est-ce que tu penses de ? est-ce qu'ils ont compris ce que c'était ?	
328	F : voilà	
361	F : voilà toi mais là toi tu l'avais+ et ils avaient compris tout le sens	
363	F : voilà++ euh donc juste pour terminer+ euh toi+ qu'est-ce qui te paraît important+ après je terminerai+ ce qui te paraît important là dans ce qu'on a dit là+ des choses qui te parlent ?	
369	F : voilà+ ils vont se confronter	
374	D : voilà « tuyau »+ « conduit »+ ça fonctionne+ et c'est vrai+ valider les mots+ donner après les termes précis	
62	F : alors dans ce tout petit extrait toi tu+ est-ce que tu peux identifier l'objectif+ à ce moment-là+ dans la mise en commun ?	2. Le formateur accompagne l'enseignante débutante dans l'analyse des faits langagiers et des interactions : Posture d'exploration problématisante ? Questionner l'objectif Questionner les buts et les effets sur les apprentissages des élèves (question ouverte/question fermée) Phrase inductive
67	D : et la consigne n'a juste pas du tout été donnée comme ça en fait	
126	F : et ça c'est très bien+ à mettre en place dans dans ta séance++ euh+++ maintenant si+ on regarde un peu+ donc on va continuer justement sur ces interactions entre+ entre toi et les enfants+ entre les enfants entre eux++ euh on en a parlé un petit peu tout à l'heure++ le but d'expliquer son dessin+ quel est le but d'expliquer son dessin aux autres ? ++ contrairement à expliquer son dessin tu vois+ à toi ?	
127	D : ben c'est faire comprendre euh+ aux autres ce que+ enfin ce que l'élève a voulu dire en fait	
142	F : donc ça aussi c'était très bien et donc comme tu dis+ c'était faire comprendre+ c'est exactement ça+ d'accord ? alors maintenant+ quel est l'effet++ euh quel est l'effet	

	produit par cette explication+ sur le groupe classe ? ++ quel a été l'effet+ de l'explication+ ça a produit quoi+ chez les autres élèves ?	
228	F : alors est-ce que la tâche elle est réussie ?	
	24 tours de parole sans comprendre pourquoi la tâche n'est pas réussie	
254	F : c'est ça et ça permet de rebondir sur ce que tu viens de dire avant+ finalement+ le le jeu des interactions enseignant-élève c'est toujours euh	
266	F : est-ce qu'ils pouvaient le connaître ce terme de « cheminée » ? est-ce qu'ils avaient le moyen de le connaître ce terme-là ?	
322	F : par rapport à ça+ vraiment+ c'est très important pour toi+ voilà donc+ dans les reformulations+ toujours très bien voilà+ reprendre reprendre en donnant du sens+ donc+ même là+ tu avais là+ un autre terme+ un autre terme important+ donc finalement+ qu'est-ce que tu+ qu'est-ce que tu penses de ? est-ce qu'ils ont compris ce que c'était ?	
172	F : comment on pourrait faire autrement pour qu'il y ait+ plus d'enfants+ la question était très intéressante+ la réponse l'était encore plus+ alors comment on pourrait faire pour que+ développer un peu ces+ ces interactions entre les élèves ? +++	Questionner sur d'autres possibilités : voir l'analyse point C de la partie 2
	48 tours de parole d'élaboration de pistes par l'enseignante	
		Comprendre l'agir de l'enseignante en demandant de reformuler.
90	F : en quoi ils comprennent mieux alors ?	
264	F : alors qu'est-ce que tu pourrais dire toi+ dessus ? je veux leur faire deviner	
272	F : et oui+ donc++ par contre derrière ce terme scientifique+ là là ici+ j'ai juste isolé cette partie-là parce que je la trouvais très très intéressante+ justement dans dans ton objectif que tu voulais++ euh faire découvrir ce euh+ ce nouveau terme scientifique+ et tu l'as dit tout à l'heure tu as parlé de « tuyau » justement	
178	F : oui+ solliciter euh+ solliciter les+ solliciter les interactions	
208	F : voilà+ et tu vois tu redis le mot « expliquer »	Posture de traduction ?

244	F : c'était ton objectif	1) Des reformulations pour traduire le propos de l'enseignante au tour 178, 208, 244, 268.
268	F : voilà ils n'ont pas accès à ce terme+ c'est un terme scientifique	
98	F : donc+ peut-être que ce n'était pas+ forcément conscient chez toi+ mais tu l'as mis en place et ça+ ça permet de construire du sens	
100	F : ça permet de construire du sens parce que+ le fait de montrer son dessin aux autres déjà c'est + ça apporte des compétences pour celui qui explique	
102	F : parce qu'il est obligé de mettre en mots+ de verbaliser toute sa pensée	
114	F : de manière générale voilà il y a++ une tâche langagière+ quand la tâche langagière tu la mets dans ta préparation+ forcément il va y avoir de la construction de de sens+ parce que+ pour l'enfant il va falloir se forcer donc à	
116	F : à utiliser son langage+ pour pouvoir construire des savoirs+ pour élaborer sa pensée+ et en plus de ça comme la tâche de l'explication est toujours une tâche+ vis-à-vis d'un public+ vis-à-vis de quelqu'un d'autre en face	
118	F : c'est un jeu de questions-réponses	
120	F : quand on explique+ on+ voilà+ on va élaborer+ plusieurs+ euh plusieurs petites choses qui vont permettre de faire comprendre à l'autre ce qu'on veut dire+ et l'autre va reposer aussi des questions et il va y avoir un jeu comme ça de questions-réponses	
122	F : donc il y a de l'interaction+ et là voilà ça donne du sens pour les élèves	2) Traduction sur la tâche langagière de l'explication : 8 tours de parole pour expliquer l'objectif de cette tâche langagière, les processus en jeu chez l'élève et chez son public.
128	F : c'est ça+ et bien c'est ça expliquer+ voilà+ c'est ça expliquer+ c'est exactement ça+ et en plus de ça+ toi tu as utilisé les enfants + tu leur as fait utiliser un support écrit+ et le support+ tu l'utilises+ deux fois tu as utilisé le support dans dans comme ça dans ta séance+ une première fois tu avais utilisé le tableau dans la première mise en commun	
130	F : et tu fais du lien entre l'oral et l'écrit	
134	F : ça permet de visualiser+ on voit les mots clés+ on les retient mieux+ c'est un jeu d'oral écrit	
		3) Traduction sur le support d'une tâche langagière pour accompagner l'oral : 6 tours de parole pour faire le lien avec un geste professionnel de l'enseignante et pour expliquer l'enjeu.
		4) Traduction sur le travail de groupe : 4 tours de parole.

136	F : tu as très bien fait d'utiliser le tableau+ c'est très bien+ et dans cette séance-là aussi+ il y avait également un support++ et dans une tâche d'explication orale+ souvent+ il y a un support écrit	Présence de sur-traduction sur le tour 218.
138	F : notamment en sciences	
140	F : et+ et ça aide aussi à l'explication orale	
208	F : voilà+ et tu vois tu redis le mot « expliquer »	
214	F : ils se sentiront déjà un+ eux plus fort parce qu'ils auront+ déjà mis des mots+ sur+ sur leur dessin+ et ils pourront à nouveau comparer avec le dessin	
216	F : le dessin de la classe+++ donc développer ces échanges	
218	F : qui sont entre élèves et+ c'est ce que+ c'était ce que+ c'était ce que tu voulais hein finalement+ tu voulais qu'ils expliquent+ tu voulais qu'un élève explique+ mais tu voulais favoriser ces échanges-là sinon tu ne l'aurais pas fait en+ en mise en commun collective+++ mais pour les développer ces interactions	
94	F : la tâche+ c'est une tâche langagière+ expliquer c'est une tâche langagière	3. Le formateur est une personne de conseil pour que l'enseignante débutante oriente son action. Posture d'enseignement ? Sur la tâche langagière : Posture d'enseignement qui arrive trop tôt dans l'accompagnement, il ne sera pas retenu par la formatrice dans sa synthèse (94, 96, 377). Le geste de pilotage : L'enseignante ne pouvait pas comprendre la traduction en mots du formateur des gestes de l'enseignante. C'était hors de sa portée (hors ZPD).
96	F : c'est très bien ce que tu as fait parce que+ c'est+ une+ il y a quelques tâches langagières à mettre à mettre en place à l'école+ euh dès la maternelle+ dès le CP+ et puis après dès le cycle 2 aussi+ et donc expliquer c'est une tâche langagière qui n'est pas évidente+ et toi tu l'as+ tu l'as mise en place assez naturellement	
377	F : et puis+ une troisième chose que toi tu as+tu as bien bien réalisée+ qui était au début+ la la la tâche langagière de l'explication+ on appelle ça une tâche langagière	
124	F : d'accord ? euh++ donc ça c'est très bien+ et euh+ voilà+ dans le jargon+ formateur+ on appelle ça du du pilotage+ un geste de pilotage je ne sais pas si tu en as déjà entendu parler de ce geste-là	
270	F : non ce n'est pas ça+ c'est pas ça+ mais c'est c'est toi qui as le le+ qui as ce savoir scientifique	
330	F : donc qui le donne le terme ?	
332	F : c'est toi qui le donnes+ tu vois	
333	D : mais ils étaient quand même sur la bonne piste et c'est vrai que pour le coup	

357	F : à la fin+ tu poses+ le savoir	L'institutionnalisation d'un nouveau mot : Beaucoup de tours de parole n'ont pas suffi à faire évoluer les conceptions de l'enseignante sur la découverte d'un mot scientifique. Posture d'enseignement qui a été difficile à mettre en place.
360	D : (rires) voilà c'était un exemple+ tu vois+ vraiment ils avaient le terme+ c'est vrai que pour le coup+ je voulais juste leur donner un peu un exemple concret+ voilà c'est tout+ je le fais souvent	
363	F : voilà++ euh donc juste pour terminer+ euh toi+ qu'est-ce qui te paraît important+ après je terminerai+ ce qui te paraît important là dans ce qu'on a dit là+ des choses qui te parlent ?	Posture de conseil ? La formatrice fait synthétiser l'enseignante en 363 et lui demande de choisir son axe de progression en 403.
364	D : bien les faire plus travailler en fait+ en groupe+ pour qu'ils échangent entre eux+ je pense que c'est plus important que+ que faire venir que deux élèves+ les confronter à leurs camarades+ en fait en fait je pense que que vraiment l'échange en groupe ça apporte plus d'interactions+ et+ bah d'échanges entre eux+ pour le coup	
403	F : tu vois un des points que+ que tu aimerais développer euh	
404	D : bah moi je pense que le travail en groupe là+ ça me plaît bien pour le coup	

Annexe n°13 - Transcription des mises en commun de l'observation n°2, séance de sciences sur les séismes

Date : 25/03/2021

Code de transcription : M : maître

Durée : 40 minutes

Phase 1 : correction de la recherche documentaire en binôme sur les séismes (questions sur des articles de presse concernant un séisme en Haïti, au Japon et à Annecy)

tours	pers.	Episodes :
1	M	Donc pour le Japon il y avait quoi ?
2	Elève 1	298 morts et 350 disparus
3	M	ok 298 morts (écrit au tableau) 350 disparus (brouhaha)+ S'il vous plaît ça ne vous dérange pas ?+++ Sarah !+++ j'en ai marre de vous entendre++ Ayoub
4	Ayoub	(inaudible)
5	M	plus fort
6	Ayoub	ça dure 2 ou 3 minutes
7	M	d'accord ++ quoi d'autre ?
8	Ayoub	ça détruit les bâtiments+ les gens sont sans maison
9	M	d'accord (écrit au tableau)+++
10	Ayoub	(inaudible)
11	M	plus fort+ je n'entends pas en fait
12	Ayoub	les villes sont détruites
13	M	villes sont détruites ok (écrit au tableau)+ élève 2 ?
14	Eleve 2	le 12 janvier il y a eu 72 morts en Californie
15	M	(l'enseignante lit le passage de l'article où l'élève 2 a trouvé sa réponse) ok+ qu'est-ce ça++ qu'est-ce que ça peut vous indiquer comme + comme chose on va dire ? + à quoi ça vous fait penser ? qu'est-ce que vous pouvez en déduire ? Mathéo
16	Mathéo	c'est + en Arménie+ c'était un plus grand séisme qu'en Californie
17	M	non (relit le texte) « d'une magnitude équivalente » ça veut dire que l'intensité est exactement la même
18	Mathéo	c'est parce que les villes n'étaient pas les mêmes
19	M	alors les villes ne sont pas les mêmes parce que tu en as une en Arménie et une en Californie+ qu'est-ce que ça peut vous indiquer ? Maria
20	Marianne	que+ leurs bâtiments étaient moins solides+ et que
21	M	ouais (écrit au tableau) est-ce que vous pensez+ oui Mathéo
22	Mathéo	en fait c'est+ le séisme peut être+ il peut être moins fort et il peut détruire quelque chose
23	M	mais pourquoi ? alors je suis d'accord+ je suis entièrement d'accord avec ce

		que tu me dis+ mais j'ai besoin de comprendre+ pourquoi en fait+ Maria
24	Marianne	parce que dans les petites villes les bâtiments sont quand même un peu distants+ dans le texte ils disent que+ il y avait des édifices qui ne s'effondrent pas+ qui sont bien+++
25	M	ça signifie quoi ? ++ Mathéo
26	Mathéo	en Californie les maisons étaient plus solides
27	M	voilà donc ça signifie qu'en Amérique+ en Californie+ comparés à en Arménie ils sont comment ? ++ Tiana
28	Tiana	plus préparés
29	M	ils sont plus préparés (écrit au tableau) +++ le texte nous dit que+ il y a eu+ en l'espace d'un an+ un tremblement de terre en Amérique et un autre en Arménie+ ils ont exactement eu la même intensité+ exactement+ mais il y a eu plus de dégâts en Arménie qu'en Californie+ comme toujours en fait+ on n'est pas égaux face aux choses de la nature++ on est plus préparés ou on est moins préparés en fonction des moyens qu'on a++ ok ? oui ? quoi d'autre ? Gabrielle
30	Gabrielle	heum+ tremblement de terre a été mesuré+ 7,3 sur l'échelle appelée échelle de Richter+ c'est gradué de 1 à 9
31	M	qu'est-ce que je vous ai expliqué la dernière fois quand on a parlé+ qu'on a commencé à évoquer tout ce qui est séismes et les outils des volcanologues+ j'ai un petit peu amorcé la chose sur l'échelle de Richter+ Marianne
32	Marianne	ils prenaient des échantillons
33	M	oui mais ça c'est plus pour les volcanologues+ moi je vous ai parlé de l'échelle de Richter qu'est-ce que je vous ai dit ? +++ Marianne+ j'aimerais bien qu'il y ait d'autres personnes que Marianne Mathéo Gabrielle qui participent+ je vous rappelle que vous êtes 25 dans la classe
34	Marianne	le séisme il est au centre du point de+++
35	M	de l'épicentre
36	Marianne	oui il y aura moins de dégâts
37	M	tu es en train de me dire que plus on est proche de l'épicentre moins il y a de dégâts c'est ça ?
38	Mathéo	non c'est l'inverse
39	M	c'est l'inverse+ plus tu es proche de l'épicentre du séisme en fait+ l'épicentre c'est le cœur du foyer du séisme+ voilà
40	Mathéo	ça veut dire que si à Paris il y a un séisme+ s'il y a des villes comme Massy par exemple+ est-ce que ?
41	M	bah tu peux le ressentir mais tu vas le ressentir dans une moindre mesure parce que tu es quand même éloigné de Paris
42	Mathéo	ça veut dire qu'aux Champs Elysées par contre ils le sentent

46	M	bah si c'est à côté+ clairement+ supposons+ tu as un séisme qui arrive au niveau de la tour Eiffel+ au Trocadéro+ aux Champs Elysées+ ils vont le ressentir beaucoup plus que moi qui suis dans le 78 sud+ tu vois ou pas ? en fait+ vous voyez la goutte d'eau qui tombe dans l'eau ou qui tombe dans le café ?
44	Elèves	oui
45	M	ça fait des espèces de ronds+ voilà+ et bien en fait plus les ronds s'éloignent moins vous ressentez les effets du séisme+ plus vous êtes proches de l'impact en fait de la goutte d'eau+ plus vous ressentez les effets du séisme+ Tiana
46	Tiana	c'est les ondes
47	M	oui merci+ c'est les ondes+ c'est ça en fait+ voilà+ ces ronds c'est les ondes+ donc plus elles sont grandes plus elles sont éloignées de l'impact et moins vous les ressentez+ plus elles sont proches de l'impact plus vous les ressentez
48	Elève 3	donc ça veut dire plus c'est au nord ceux qui sont au sud ils ne vont rien ressentir
49	M	normalement non+ le séisme à Haïti tu l'as ressenti toi ? +++ non+ parce que c'est vraiment éloigné de Massy+ tu aurais été dans la ville à côté d'Annecy+ tu l'aurais sûrement ressenti++ Ayoub
50	Ayoub	plus tu t'approches plus tu ressens les++
51	M	les effets ?
52	Ayoub	oui
53	M	c'est ça+ plus tu es proche de l'épicentre du séisme plus on ressent les dégâts+ euh+ vous êtes déjà passés dans une rue quand il y a des travaux quand il y a monsieur qui fait du marteau piqueur ?
54	Elèves	oui
55	M	voilà+ vous passez à côté+ et en fait vous l'entendez on est d'accord ? et vous ressentez les secousses quand même dans le sol et en fait plus vous vous éloignez et moins vous l'entendez et moins vous ressentez les secousses dans le sol+ et bien en fait un séisme c'est pareil+ plus vous vous éloignez du point d'impact moins vous ressentez les secousses et les dégâts qui vont avec d'accord ? Mathéo
56	Mathéo	est-ce que s'il y a un séisme dans la cour d'école on le ressent ?
57	M	oui sûrement je ne sais pas
58	Serena	comment ça se forme un séisme ?
59	M	ah ! comment ça se forme un séisme ? Marianne a dit quelque chose tout à l'heure+ Tiana
60	Tiana	c'est deux plaques qui se rencontrent+ il y en a une plus lourde que l'autre
61	M	oui il y a de l'idée+ Mathéo
62	Mathéo	c'est quand il y a deux plaques tectoniques qui se rencontrent

63	M	on est sur deux plaques+ Marianne
64	Marianne	ce sont deux plaques de la même taille qui se rencontrent et elles se cognent+ du coup ça <u>crée un</u>
65	M	<u>en fait</u> + c'est comme si vous preniez un élastique++ les plaques elles s'étirent s'étirent s'étirent+ et+ au moment où ça relâche+ ça relâche toute la force++ et+ tremblement de terre+ ça se frotte ça s'échauffe en fait+ on a dit que les plaques tectoniques c'était par mouvement d'accord ? comme ça comme ça+ et donc+ ça s'étire ça revient ça s'étire ça revient+ en fait au bout d'un moment bah+ quand ça s'étire mais que ça bloque de l'autre côté+ c'est tellement fort qu'au bout d'un moment faut que ça revienne ça relâche+ c'est comme si tu avais un élastique en fait et que tu étirais étirais étirais+ tu lâchais en fait+ tout d'un coup+ Yemina
66	Yemina	est-ce que quand il y a les plaques+ il y a une vague
67	M	ça s'appelle un tsunami+ un tsunami c'est un séisme sous-marin
68	Elève 4	est-ce que c'est vrai que les vagues avancent vite ?
69	M	ah oui+ un tsunami ça détruit tout sur son passage c'est une grosse vague+ je vous ai parlé de ce qui s'est passé en + 2004+ à Phuket+ je vous en ai parlé de ça
70	Elèves	oui
71	M	on est d'accord ? je vous ai dit c'était quoi ? C'est en fait une vague géante qui détruit tout sur son passage
72	Ayoub	je peux résister avec une barque
73	M	euh+ de mémoire+ si ma mémoire est bonne+ la vague de 2004 qui a déferlé sur Phuket faisait plus de quinze mètres de haut++ quinze mètres ça fait++
74	Un élève	le bâtiment de l'école
75	M	vous mesurerez la prochaine dans la cour quinze mètres+ s'il vous plaît ! oui Gabrielle (retour à la correction de l'exercice)
76	Gabrielle	à Haïti l'épicentre se trouvait à 15 km de la capitale Port au Prince
77	M	oui (écrit au tableau) l'épicentre est à 15 km de Port au Prince+ c'est la capitale++ ça veut dire en fait qu'on a ressenti+ les secousses du séisme+ au moins jusqu'à 15 km+ de l'épicentre++ pour Annecy ! j'ai rien !
78	Elève 4	tsunami
79	M	et non tsunami c'est au Japon ça
80	Elève 5	le séisme est survenu à 02h13
81	M	ok à 02h 13+ d'accord+ quoi d'autre ? Mathéo
82	Mathéo	une secousse tellurique d'une magnitude 5,2 et c'était le séisme le plus important depuis une centaine d'années dans la région++ il y a déjà eu des séismes à Paris ?
83	M	alors je n'ai pas la réponse+ je me renseignerai ce soir je te dirai la réponse

		demain++ allez+ autre chose sur Annecy+ allez je veux encore deux trois choses+ Tiana
84	Tiana	l'épicentre était situé à une trentaine de kilomètres au nord-est
85	M	(écrit au tableau) épicentre à environ 30 km au nord-est+ vous voyez+ à Haïti+ 15 km de la capitale+ on a ressenti les secousses+ Annecy+ 30km au nord-est+ on a ressenti les secousses++ les répliques+ il y a une phrase sur les répliques+ à Annecy et à Haïti+ Marianne
86	Marianne	il y en eu une cinquantaine en deux semaines
87	M	à Haïti oui (écrit au tableau) + les répliques c'est quoi ? Marianne
88	Marianne	des clones
89	M	des sortes de clones de quoi ?
90	Marianne	bah des séismes
91	M	oui c'est ça+ en fait c'est+ les répliques c'est+ ce sont des nouvelles secousses qui arrivent+ après le tremblement de terre+ généralement qui causent des dégâts moindres mais qui causent des dégâts+ donc si vous aviez déjà un bâtiment qui était comme ça+ avec le premier séisme+ d'une grosse magnitude+ il suffit qu'il y ait une réplique derrière et là votre bâtiment il s'écroule++ heum+ sur le document d'Haïti il y a quand même marqué+ euh+ « depuis le 12 janvier en l'espace de 2 semaines Port au Prince a connu une cinquantaine de répliques ces répliques sont dures à supporter par la population »+ une cinquantaine de répliques en l'espace de deux semaines+ ça veut dire qu'il y en a eu sur une semaine 25++ voilà+ c'est comme si pendant une semaine+ on vous prenait 25 fois on vous secouait+ et vous ne savez pas quand ça va arriver (l'enseignante prépare le VNI) est-ce que vous pensez qu'une île comme Haïti+ est mieux équipée+ qu'une île comme le Japon par exemple ?
92	Elèves	non !

Phase 2 : observation de trois vidéos

93	M	alors je vais vous montrer une vidéo+++ (les élèves regardent une capture vidéo d'un séisme au Japon et plus précisément le mouvement des constructions antisismiques)
94	Ayoub	c'est à Tokyo maitresse
95	M	chut+++ vous voyez le bâtiment ?
96	Elèves	oui
97	M	alors+ je vous demande le silence+ car comme d'habitude j'ai un problème le son (l'enseignante montre une seconde vidéo : « Un jour une actu » sur les tremblements de terre) (brouhaha) (l'enseignante prépare la troisième vidéo)+ maintenant+++ alors++chut
98	Elèves	wouah

99	M	voilà++ clairement vous vous accrochez à ce que vous pouvez+ (l'enseignante arrête la vidéo sur l'image du planisphère)+ l'épicentre du tsunami en fait il est là++ en fait+ l'épicentre il est là (elle dessine l'épicentre et des cercles concentriques) + plus vous vous éloignez de l'épicentre moins vous ressentez les effets+ alors effectivement c'est de l'eau+ mais une vague de 15 mètres ! + 15 mètres !
100	Un élève	elle te frotte
101	M	non non ce n'est pas elle te frotte mais elle t'emporte+ ça tue des gens+ les gens ils se retiennent à ce qu'ils peuvent+ c'était quand même un lendemain de Noël+ il y avait des gens qui étaient en vacances+ à aucun moment tu te dis que quelque chose va t'arriver+ Lisa
102	Lisa	ça a duré combien de temps ?
103	M	je crois+ je ne veux pas te dire de bêtise+ je crois euh++ je ne sais plus trop+ la vague passe et au bout d'un moment ça s'arrête+ le séisme s'arrête+ et toute l'eau se retire+ mais je ne peux pas te dire combien de temps ça a duré+ c'est une vague qui déferle de 15 mètres et qui+ avec toute la puissance qu'elle a+ elle va jusque là où elle peut aller au maximum+ jusqu' à ce qu'elle n'ait plus de force on va dire et qu'elle meure+ et après+ ça s'arrête
104	Une élève	il y a eu combien de survivants
105	M	je ne sais pas+ il y a eu des survivants+ il y a eu beaucoup de morts mais il y a eu des survivants+ Ayoub+ et après j'arrête
106	Ayoub	à partir des dernières ondes
107	M	oui
108	Ayoub	les dernières ondes elles sont plus faibles
109	M	bah oui+ si tu es là tu ne ressens pas+ enfin tu ne ressens pas beaucoup on va dire+ mais plus tu te rapproches de l'épicentre plus en fait il y a de dégâts on est d'accord ? vous avez compris cette notion de+ plus vous êtes proches du point d'impact+ voilà en fait+ plus c'est fort
110	Une élève	il y a des coulées de boue ?

Phase 3 : Synthèse collective des acquis de la séance

111	M	alors ce n'est pas des coulées de boue enfin+ c'est plutôt+ pas vraiment+ enfin si c'est des coulées de boue+ mais c'est+ comme la vague a tout emporté sur son passage+ tu avais des morceaux+ des voitures+ des bâtiments+ des choses comme ça+ enfin voilà+ bon qu'est-ce que vous avez retenu sur les séismes ? Mathéo
112	Mathéo	un séisme c'est deux plaques qui ont la même équivalence mais <u>pas la même</u>
113	M	<u>d'accord ok</u> ils peuvent ne pas provoquer les mêmes dégâts+ Atitia
114	Atitia	(inaudible)
115	M	voilà quand deux plaques tectoniques se rencontrent+ hé+ c'est quoi le terme

		qui a été employé dans la vidéo ?
116	Un élève	se croisent
117	M	ce n'est pas elles se croisent
118	Un élève	se rencontrent
119	M	elles s'é ? + elles s'échauffent+ elles s'échauffent donc ça libère de ?
120	Elèves	l'énergie
121	M	l'énergie+ ok+ et au bout d'un moment ?
122	Un élève	ça se relâche+ comme un élastique+ c'est donc deux plaques tectoniques qui s'échauffent+ ça libère de l'énergie+ quand il y a un trop plein d'énergie+ tremblement de terre+ ok ? qu'est-ce que ça provoque comme dégâts un séisme ? Sephora
123	Sephora	ça provoque des éboulements de bâtiments
124	M	oui
125	Kaïla	un tremblement de terre
126	M	alors+ un séisme est un tremblement de terre+ séisme c'est le nom scientifique on va dire+ Gabrielle
127	Gabrielle	et ben+ elle va de plus en plus haut jusqu'à ce qu'elle s'arrête
128	M	alors+ ça+ c'est un tsunami+ attention+ Ilyes
129	Ilyes	ça provoque une ouverture sur la terre
130	M	ok une ouverture sur la terre+ comment ça s'appelle cette ouverture sur la terre Marianne ?
131	Marianne	des failles
132	M	des failles+ ok+ ça peut aller jusqu'à combien les failles ? Sephora
133	Sephora	60 km de profondeur
134	M	oui 60 km de profondeur+ d'accord ? (copie trace écrite)

Annexe n°14 - Préparation de l'entretien d'autoconfrontation n°2

Date : 26/03/2021

lieu : école d'exercice (Moreau, Massy)

1) Accueil

Cet entretien n°2 a lieu juste après ta séance, ce qui change par rapport à la dernière fois où il nous avait fallu un premier temps de re-mémorisation. Là, ce n'est pas le cas, c'est tout frais et nous allons donc procéder différemment. L'entretien durera moins longtemps car il est proche de ta séance.

2) Proposition d'un retour sur l'action

Je te propose de revenir sur un moment de ta séance. Si tu devais choisir un moment dans ta séance sur les séismes, sur quelle partie de ta séance aimerais-tu revenir ? ...

Alors, je te laisse me dire ce que tu en as pensé. ...

3) Problématisation

Si c'est la phase de lancement (4 min) :

Féliciter l'utilisation du tableau.

Questionner l'objectif de cette phase. Si c'est connaître leurs représentations, que faire de ces représentations après qu'elles soient écrites au tableau ?

Mettre en parallèle ce lancement et tous les moments de questions que les élèves ont eu après pendant toute la séance de sciences. Un besoin de savoir qu'il faut satisfaire... Comment ? Par quel moyen ?

(Possibilité de montrer vidéo des questions)

Si c'est la phase de recherche (15 min) :

Féliciter le travail en groupe.

Quel était l'objectif du travail de groupe et l'objectif de la recherche sur ces articles ?

Est-ce que les élèves ont bien réussi cette recherche sur documents ? Comment tu le sais ?

(montrer traces des questions données par l'enseignante et traces des questions sur le doc :

3 questions données à l'oral avant la recherche : chercher ce qu'est un séisme, les dégâts qu'ils peuvent causer et où se situent les séismes.

3 questions du document : combien de temps dure un séisme ? Quelles sont les conséquences d'un séisme ? Quels sont les risques pour les populations ?)

Si c'est la phase de mise en commun (jusqu'à 07'50" puis à partir de 16'30"):

Féliciter le travail de liens avec les séances précédentes sur les volcans.

Quel était l'objectif de cette séance ? Qu'as-tu mis en place comme activité pour réaliser ton objectif ?
(possibilité de montrer le résultat de ce qui a été mis en commun sur le tableau, vers 06'20'')

Que se passe-t-il après ? Dans quel autre moment arrive-t-on ?

Comment font les élèves après pour apprendre des choses sur les séismes ? Au début de la recherche où est situé le savoir ? Ensuite, où est situé le savoir ?

Laisser réfléchir.

La recherche reprend vers 16'30'' et s'arrête vers 18' :

Les mots scientifiques :

Il y avait des mots difficiles dans le document : magnitude, épicentre, foyer, répliques, tsunami.

Comment font les enfants pour comprendre un article de presse avec des mots techniques ?

Est-ce que ces mots seront dans ta leçon ?

Comment aurais-tu pu faire pour qu'à la fois ils comprennent mieux la lecture du doc et qu'ils comprennent mieux en même temps le vocabulaire central de cette leçon ?

Qu'est-ce que tu modifierais dans cette recherche si tu pouvais faire autrement ?

Qu'est-ce que tu y gagnerais à faire autrement justement ?

TRACES UTILISEES SI LA PHASE DE RECHERCHE EST CHOISIE COMME SITUATION :

3 questions données à l'oral avant la recherche : chercher ce qu'est un séisme, les dégâts qu'ils peuvent causer et où se situent les séismes.

3 questions du document : combien de temps dure un séisme ? Quelles sont les conséquences d'un séisme ? Quels sont les risques pour les populations ?)

Annexe n°15 - Transcription de l'entretien d'autoconfrontation n°2

Formatrice : Sandra Leterrier

Enseignante : D

Lieu de l'entretien : école élémentaire Louis Moreau

Durée : 26 min

Date : 26/03/2021

Codification : F pour Formatrice et D pour l'initiale du prénom de l'enseignante

Nombre total de prises de parole : 325

Nombre total de prises de parole enseignante : 162

Nombre total de prises de parole formatrice : 163

tours	pers.	Déroulement de l'entretien
Accueil		
1	F	alors++ça change un petit peu par rapport à la dernière fois parce que la dernière fois il y avait eu+ presque un mois d'écart tu sais entre+ le
2	D	non mais justement c'est bien de faire à chaud comme ça
3	F	et voilà+ je me dis que là
4	D	c'est plus pratique
5	F	c'était pas que c'était voulu mais je sais pas+ bref
6	D	bah c'est mieux en fait je trouve
7	F	voilà là on est à chaud+ ça va être un petit peu différent de la dernière fois+ on va pas passer+ autant de temps à se remémorer+ tu sais+ à se remémorer comme la dernière fois on avait eu besoin de se remémorer le+ de se remémorer tout le déroulé de la séance
8	D	oui
9	F	d'accord ? + donc moi ce que je te propose+ ça c'est toi+ c'est ta classe
10	D	(rires) génial
11	F	alors donc on va revenir sur ta séance sur les+
12	D	séismes
Proposition d'un retour sur l'action		
13	F	sur les séismes+ mmm++donc je vais te laisser toi me dire+ si tu veux+ si tu as un moment sur lequel tu voulais+
14	D	euh
15	F	un moment de la séance sur lequel toi tu voudrais revenir+ plus particulièrement+ on va faire un peu différemment+ je te propose là
16	D	si je fais différemment++ euh
17	F	toi+ quel moment+ de quel moment tu aimerais parler+ sur la séance d'hier+ un moment particulier sur lequel tu voudrais revenir
18	D	euh+ non pas forcément+ après en fait c'est que l'après-midi+ je n'ai pas beaucoup de monde qui participe+ j'ai toujours les mêmes donc c'est un peu compliqué+ non

		après je n'ai pas forcément de moment+ euh+ peut-être sur la mise en commun une fois qu'ils ont lu les deux articles
19	F	mmm
20	D	c'était peut-être un petit peu+ brouillon+ et je pense que ça+ ça a été vraiment très dispersé au bout d'un moment on s'est perdu dans des trucs on est partis dans des explications+ je pense que j'aurais dû un petit peu plus cadrer le truc
Problématisation		
21	F	alors+ sur la mise en commun+ déjà toi c'était quoi l'objectif de+ de cette recherche-là+ quand tu leur as fait la recherche un groupe sur les articles de presse ?
22	D	qu'ils déterminent ce que ça pouvait être un séisme+ que par exemple+ qu'est-ce que ça peut causer ? combien de temps ça peut durer ? et où est-ce que ça se produit ? des choses comme ça quoi+ plutôt ça les grands axes
23	F	d'accord+ donc tu voulais qu'ils découvrent ça <u>à l'intérieur</u>
24	D	<u>voilà</u>
25	F	à l'intérieur des documents et qu'ils aillent piocher des informations
26	D	voilà
27	F	d'accord+ et donc toi ça c'était ton objectif de séance+ et quand++ tu leur as proposé donc la recherche+ tu leur as présenté ça comment justement ?
28	D	bah je leur ai dit que je leur distribuais un article sur des séismes qui s'étaient passés+ je n'ai pas précisé où par contre
29	F	oui
30	D	ça je me souviens parce que j'aurais dû le faire après+ euh+ je leur ai dit qu'il y avait des questions en haut des articles qui pouvaient les aider et puis après j'ai noté les questions puis finalement j'ai effacé les questions j'ai refait un tableau avec+ Annecy Haïti et au final j'ai dû rajouter le Japon
31	F	et alors est-ce que tu te souviens+ toi avant de+ de leur dire+ qu'il y avait effectivement trois questions en haut du document pour les aider
32	D	je leur <u>avais dit</u>
33	F	<u>tu te souviens</u>
34	D	oui essayer de dégager voir ce que c'est qu'un séisme+ ce que ça peut provoquer et j'avais noté une autre question sur ma sur ma feuille
35	F	oui
36	D	bon au final c'était+ c'était les mêmes questions sur le document
37	F	et ben non justement
38	D	ah bon ?
39	F	non justement
40	D	j'avais l'impression
41	F	et oui+ regarde+ je les ai noté justement+ tu les as+ attends+ elles sont+ là

		regarde+ justement ça c'était trois questions que tu avais données à l'oral
42	D	d'accord
43	F	donc ça correspondait à ce que tu m'as dit tout à l'heure+ ton objectif
44	D	c'est ça
45	F	tu voulais qu'ils découvrent ça dans le document
46	D	oui+ et au final je leur ai ++
47	F	et ça c'est les trois questions qui étaient en haut des articles de presse
48	D	donc en fait mon document il n'était pas du tout adapté pour ma séance+ avec le recul
49	F	bah+ je ne sais pas+ on peut on peut parler du document+ soit c'est le document qui n'est pas adapté soit c'est+ c'est
50	D	oui
51	F	toi les objectifs que tu leur donnes
52	D	oui
53	F	enfin voilà
54	D	oui il y a un truc
55	F	voilà+ il y a quelque chose+ autour de la recherche+ parce que+ en soit+ les articles de presse+ c'est une très bonne idée
56	D	oui ? d'accord
57	F	c'est super+ parce qu'effectivement dans un article de presse sur les séismes+ tu vas avoir toutes les informations dont tu as besoin
58	D	d'accord
59	F	dans tes objectifs+ tu l'as marqué+ euh ce qu'est un séisme+ généralement dans un article de presse on le rappelle toujours
60	D	oui
61	F	les journalistes le rappellent toujours un petit peu+ les dégâts qu'ils causent
62	D	oui
63	F	ben dans l'article de presse tu les as
64	D	c'est vrai
65	F	où se situe+ bon ça c'est généralement dans le titre du document
66	D	d'accord
67	F	euh limite+ même les questions du document là ici aussi+ globalement tu vas avoir tout dans ton article de presse
68	D	oui
69	F	le document+ tu l'as très bien choisi
70	D	d'accord
71	F	c'était très bien
72	D	ok++ c'est peut-être la façon dont je leur en ai parlé
73	F	alors+ c'est ça+ c'est que déjà là+ effectivement+ il y avait une différence (montrant

		les écarts dans les questions sur la feuille)+ voilà+ en gros+ on va chercher ça
74	D	mais au final+ ils se sont vraiment appuyés sur les questions qu'il y avait de marqué en haut du document et+ c'était plus ça en fait+ j'aurais vraiment dû leur dire vous ne tenez pas compte des questions en haut du document
75	F	oui
76	D	on traitera après et on fait d'abord ces trois questions-là
77	F	finalement dans la mise en commun+ qu'est-ce que tu as traité ? qu'est-ce que tu as traité toi dans la mise en commun ?
78	D	ben plus les documents+ les questions du document que les questions que moi je leur avais posées à l'oral
79	F	voilà
80	D	en fait
81	F	c'est ça+ finalement tu as traité+ et c'était très bien
82	D	oui
83	F	parce qu'elles sont aussi pertinentes ces questions-là+ mais+ mais tu comprends le fait tu vois de+ de toi donner ces questions-là
84	D	ben c'est ça en fait
85	F	plus après ?
86	D	les autres
87	F	les autres
88	D	oui c'est ++ c'est contradictoire
89	F	alors pas forcément mais ça fait beaucoup en tout cas
90	D	oui mais c'est ça en fait ça fait six questions+ au final c'est beaucoup trop quoi
91	F	et en plus de ça toi tu avais redonné après une autre consigne+ qui était là pour les aider
92	D	de surligner++ ouais+ et en fait il y en a ils m'ont tout surligné+ c'était des pavés de couleurs
93	F	voilà+ mais tu vois ça fait ça ça fait ça+ et puis après
94	D	après ça fait trop de consignes pour un petit document de+ pour 10-15 minutes ça fait beaucoup trop d'attentes en fait
95	F	ça fait beaucoup trop de choses
96	D	c'est pas+ c'est pas bon
97	F	alors+ c'est bien parce que tu emploies le mot « attente »
98	D	oui c'est mes attentes en fait+ c'est les miennes
99	F	c'est tes attentes
100	D	c'est ça
101	F	le document+ il est riche
102	D	oui
103	F	mais faut y aller pas à pas

104	D	oui c'est ça
105	F	parce qu'il y a tellement de choses+ parce que tu fais+ tu peux+ tu peux faire toute la séance rien que sur ce document-là
106	D	non je pense aussi que j'aurais dû remanier le document+ voilà j'aurais dû le retravailler un peu+ avant de l'utiliser comme ça en fait je l'ai un peu pris++
107	F	brut
108	D	brut et je pense qu'en fait j'aurais dû le retaper+ j'aurais dû le remanier+ comme ça+ ça aurait été mieux parce qu'il y avait des problèmes de typologie+ ils ne voyaient pas bien+ donc voilà
109	F	Ah d'accord+ alors ça je n'ai pas vu+ en soi moi le document il ne me paraissait pas+ je te dis++ il ne me paraissait pas+ euh+ problématique en soi mais effectivement+ toi c'est sur+ toi les objectifs que tu donnes et les objectifs que tu+ que tu leur donnes+ parce ce que ces objectifs que toi tu t'étais donnés+ finalement ben tu leur as verbalisés+ mais après+ dans le document
110	D	oui
111	F	ils étaient verbalisés donc d'une autre manière
112	D	c'est ça oui
113	F	plus ta consigne de+ le fait de surligner+ je me souviens de ce que tu as dit+ tu te rappelles+ tu leur as dit+ tu as donné cette nouvelles consigne+ c'était pendant la recherche ?
114	D	c'est qu'ils pouvaient surligner les mots qui paraissaient importants par rapport aux séismes
115	F	oui+ tu te souviens pourquoi tu tu l'as fait ?
116	D	oui pour les aider
117	F	mais oui
118	D	mais bon au final il y en a qui m'ont tout surligné quoi donc+ euh+ ça n'a pas forcément d'intérêt
119	F	toi tu l'as+ toi tu+
120	D	moi je l'ai pensé comme une aide+ mais pour eux+ ou du moins pour+ pas pour tous+ pour certains+ c'était plus comme+ ben voilà+ tout est important donc je surligne tout
121	F	c'est ça donc toi ce que tu avais pensé comme une aide+ ce que tu as verbalisé+ eux ils l'ont compris autrement+ comme un nouveau travail à faire
122	D	c'est ça exactement
123	F	et finalement ben ils se retrouvaient avec une somme de travaux tu vois et de consignes à réaliser
124	D	oui
125	F	voilà+ donc il y avait ça+ et+ comme tu le dis+ du coup après ça s'est retrouvé dans la mise en commun

126	D	oui+ c'est un peu parti dans tous les sens c'était un peu brouillon+ j'ai expliqué plein de choses j'ai expliqué plein de notions et je pense que je n'ai pas su rester vraiment+ dans la ligne directrice de+ ce qu'était un séisme+ les dégâts et tout voilà parce qu'en fait je voulais vraiment comparer et le document d'Annecy et le document sur Haïti pour voir en fait où ça se situait+ ce que ça représentait et dire que+ à peu près au final+ ben c'est pas parce qu'on vit en France ou qu'on vit+ à Haïti qu'il n'y a pas forcément de séisme en fait
127	F	le document le document il t'apportait ces+ la matière à comparer ?
128	D	oui+ oui
129	F	donc tu pouvais et pourtant et pourtant+ pourtant tu n'es pas restée dessus
130	D	oui du tout
131	F	parce que+ au bout de+ je crois que c'est au bout de+ tu vois+ je vais te montrer+ ton tableau il est à+ voilà à 6 min 20+ tiens juste pour te montrer le tableau (la formatrice montre la capture écran des traces des réponses données par les élèves)+ tu as ça+ bon un petit peu avant+ peut-être
(l'enseignante regarde)		
		tu vois tu as ça+ après tu le remplis+ remplis à ça
132	D	oui
133	F	et tu vas le re remplir un petit peu vers euh+ donc on est à 6 min 20
134	D	et je le remplis en fait plus vers la fin+ au final
135	F	alors voilà+ donc les 6 premières minutes+ tu fais effectivement
136	D	oui
137	F	cette mise en commun+ tu leur demandes je crois que+ tu leur demandes ce qu'ils ont tiré des questions
138	D	oui
139	F	et tu écris ça dans le tableau+ et à partir de là+ on part dans autre chose
140	D	oui je m'en souviens
141	F	et là+ à partir de là+
142	D	on part dans les explications on part dans d'autres choses et tout et c'était pas+
143	F	oui+ à partir de là tu restes là effectivement
144	D	voilà c'est ça
(visionnage vidéo)		
145	F	et je peux mettre à un autre moment+ à 8 min+ voilà+ et alors tu sais pourquoi ? est-ce que tu arrives à identifier pourquoi+ là+ ce qui se passe ? il y a une sorte de bascule jusqu'à ces 6 minutes-là ?
146	D	non j'arrive pas
147	F	et entre 8 et 16 minutes+ à un moment donné au bout d'un quart d'heure tu vas revenir+ effectivement+ on est là à un moment donné on est à nouveau là+ voilà et ça reprend

148	D	je sais pas+ je n'arrive pas à+ ouais non je n'arrive pas+
149	F	alors regarde tu vas voir+ je te fais+ écouter (visionnage d'un extrait vidéo) donc là c'est toi qui poses une question+ mais+ tu vas voir un petit peu plus loin (visionnage extrait vidéo) c'est le moment d'explication dont tu parles (l'enseignante regarde la vidéo) là il se passe quoi ? (le visionnage continue) là il se passe encore autre chose+ et là Ayoub intervient (visionnage) donc+ est-ce que tu vois+ là tu as remarqué+ on n'était plus ?
150	D	oui en fait c'était vraiment++
151	F	on est passé dans un autre moment
152	D	oui++ c'est++
153	F	là+ chaque fois+ donc là dans tes interactions+ donc tu es dans un dans des interactions avec des élèves
154	D	oui
155	F	et qu'est-ce qu'est-ce qui se passe ?
156	D	ils ont vraiment des questions de notions+ euh+ enfin par rapport au document en fait
157	F	ils ont ils ont plein de questions
158	D	oui ils plein de questions par rapport au document oui
159	F	ils ont plein de questions+ ce qui est normal+ et comme tu dis c'est par rapport au document+ c'est complètement en thème avec ton document
160	D	ouais c'est ça oui
161	F	et pourtant+ au lieu de rester+ tu vois sur le document qui apporte finalement le document il apporte les réponses à+ à toutes leurs questions
162	D	oui
163	F	mais+ le moment finalement+ il se dégage du document et on en vient à ce jeu de questions / réponses
164	D	oui
165	F	avec les élèves
166	D	toujours
167	F	et oui tu vois
168	D	oui
169	F	parce que+ dans le dans le document les les articles de presse donc on a dit il fournissait toutes les informations
170	D	oui toutes les informations
171	F	donc+ là le savoir il est dans les documents+ dans cette première partie où tu as travaillé comme ça avec ton tableau
172	D	d'accord
173	F	tu as pris le savoir+ les enfants ont pris le savoir dans les documents et ils te l'ont

		redonné+ et à un moment donné+ ça s'arrête+ il n' y a plus le travail sur le document+ et les enfants posent des questions et là+ qui ? il est où le savoir ?
174	D	oui mais en fait j'aurais pu leur dire « ben c'est marqué où dans le document ? »+ « qui peut lui dire où c'est marqué dans le document ? »+
175	F	voilà+ parce que toi+ toi tu es
190	D	parce que moi je le sais en fait au final+ mais+ c'est à eux de faire le travail quoi
191	F	oui+ c'est ça+ mais+ parce que eux+ ils vont toujours aller te chercher+ c'est à toi de montrer que le savoir++
192	D	il est dans le document il est dans le support en fait
193	F	ce n'est pas toi
194	D	oui c'est pas moi
195	F	et oui
196	D	c'est ça
197	F	qu'un enfant le croit c'est+ c'est un petit peu normal
198	D	oui c'est sûr
199	F	mais il faut qu'on lutte nous contre ça+ parce que ton document était très bien choisi
200	D	oui ? d'accord
201	F	il y avait tout+ et c'est le document le savoir+ toi+ tu mets en place l'activité
202	D	d'accord
203	F	qui va permettre aux élèves d'aller faire+ d'aller chercher ce savoir
204	D	d'accord
205	F	et tu vas mettre en place l'activité+ la bonne consigne+ comme on disait au début+ et puis la mise en commun et les bonnes questions qui vont faire qu'ils vont réussir à aller chercher ce savoir-là
206	D	d'accord
207	F	comme l'aide que tu leur as donné quand tu leur as dit à un moment donné « surligner »
208	D	oui
209	F	ça ça peut être donné+ à un moment donné+ euh tu vois tu as fini tu as fini ta mise en commun+ ils t'ont sorti tout ce qu'ils pouvaient sortir+ mais tu estimes qu'il n'y a pas eu assez
210	D	oui
211	F	tu dis+ « bon écoutez il nous manque encore des petites choses » voilà + et là+ cette aide-là+ elle était super parce que tu avais déjà extrait tout ce que tu voulais extraire d'eux+ mais tu pouvais aller un petit peu plus loin en disant+ « si vous surligniez tous les mots qui vous font penser »+ et là+ peut-être que tu aurais eu
212	D	oui c'est après
213	F	voilà+ après+ comme tu as dit en même temps tout à l'heure+ voilà+ ça fait

		beaucoup
214	D	oui c'est++
215	F	mais sinon ton aide elle était très bien
216	D	d'accord
217	F	mais plutôt après effectivement
218	D	oui une fois qu'on avait tout ressorti+ du document
219	F	Voilà+ donc+ sur ta mise en commun+ il y a eu effectivement+ il y a eu un début+ où tu as bien fait la la mise en commun sur le tableau+ et il y a eu cette phase où on n'était plus dans la mise en commun sur les articles+ à ce moment-là on est dans autre chose on est dans ce fameux jeu de questions / réponses
220	D	d'accord je vois+ donc faut vraiment++ c'est vraiment extraire du document voilà+ dites-moi
221	F	voilà
222	D	si vous avez des questions je répondrai après aux questions mais pour le moment je veux vraiment qu'on se concentre sur le document
223	F	alors+ on en on en revient tu vois il y a ces fameuses questions qui sont toujours là tu as vu en sciences c'était pareil la dernière fois
224	D	C'est ça en fait
225	F	alors qu'est-ce que tu pourrais faire ? parce que+ elles apparaissent tu as vu+ elles apparaissent systématiquement
226	D	en fait+ je pourrais noter sur un coin du tableau en disant ben voilà+ je note+ et puis j'y répondrai après+ d'abord on traite le document et puis après
227	F	alors
228	D	ou alors leur demander si eux ils ont des questions par rapport à ça et après faire un+
229	F	alors à quel moment de ta séquence sur les séismes tu peux le faire ?
228	D	au tout début
229	F	au tout début c'est très bien comme ça ça t'évite à chaque séance d'avoir toujours cette énorme envie de savoir ce besoin de savoir
230	D	oui
231	F	c'est normal qu'ils l'aient+ mais tu as besoin de le canaliser+ donc sur une affiche+ et tu gardes les questions+ et ces questions-là+ effectivement+ si tu les mets au tout début de ta séquence
232	D	oui
233	F	ça va être quoi l'objectif+ une fois que tu as toute cette affiche de questions ?
234	D	ben y répondre en fait+ à chaque séance
235	F	répondre+ ce qu'on peut répondre+ au fur et à mesure aux questions+ qui va répondre+ qui va donner+ qu'est-ce qui va permettre de répondre aux questions ?
236	D	les documents et les élèves par rapport à ce qu'ils vont faire

237	F	les documents+ d'accord ? + le document+ donc+ dans ton étude de document+ si à un moment donné+ vous arrivez à voir+ vous avez réussi à mettre tous les dégâts+ et ben tu vas pouvoir je ne sais pas moi+ cocher la question
238	D	les dégâts
240	F	« qu'est-ce que ça cause comme dégâts ? »+ « est-ce que ça fait beaucoup de morts ? » etc ok ça se sera fait+ grâce au doc vous l'aurez fait
241	D	oui c'est ça en fait
242	F	et toutes les questions en fait+ en fait+ les questions des enfants+ elles vont aussi t'aider à programmer toutes tes séances
243	D	oui c'est ça au final
244	F	et les questions qu'il reste+ tu vas savoir+ tu vas te dire+ ah bah voilà+ pour telle question+ je vais utiliser tel document+ tu vas pouvoir mettre en relation
245	D	d'accord++ oui je vois
246	F	voilà+++ parce que+++ parce que là il était+ du coup ton document il a été sous exploité
247	D	totalelement en fait+ je pense qu'on pouvait aller beaucoup plus loin avec+ pour le coup
248	F	donc++ résister à l'envie de+ de de de répondre
249	D	oui
250	F	à toutes leurs questions+ en sachant que+ bon+ il faut qu'ils les posent
251	D	oui
252	F	et comme tu as dit+ voilà les mettre en début+ et se dire+ à partir de là
253	D	oui c'est vrai
254	F	oui on va y répondre les enfants
255	D	je pense que+ je pense+ oui+ pour le coup+ la prochaine séance sur la sciences je crois que c'est la nutrition+ voilà+ vous me listez toutes les questions que vous voulez sur la nutrition+ on va faire un gros panneau et puis on y répondra au fur et à mesure des séances
256	F	voilà+ et puis des fois+ des fois il reste une ou deux questions+ tu peux pas+ c'est difficile de trouver le document+ bon bah ça tu peux leur dire+ mais c'est vraiment
257	D	d'accord
258	F	si la recherche ou l'expérience fait qu'on ne peut pas répondre à la question
259	D	ok
260	F	alors+ de faire ça+ là qu'est-ce que ça aurait changé ?
261	D	ben en fait on se serait attardé vraiment sur le document pour le coup et j'aurais moins perdu de temps entre guillemets+ en fait+ à expliquer des choses+ ce n'est pas du temps perdu attention+ mais j'aurais peut-être+ moins passé de temps à expliquer des choses+ on se serait plus attardé sur le sur le document en particulier
262	F	mmm

263	D	et je pense qu'au final il y aurait eu plein de questions qui auraient été répondues à travers le document
264	F	parce que pendant les premières 6 minutes <u>de la mise en commun</u>
265	D	<u>on avait commencé</u>
266	F	<u>qui est-ce qui</u> travaillait ?
267	D	c'était eux
268	F	c'était eux
269	D	et puis au milieu c'était moi+ parce que je répondais à toutes les questions au final
270	F	mmm+ voilà
271	D	oui si si+ je je vois
272	F	au pire+ on redécompose bien parce que ça fait peut-être beaucoup+ voilà on va s'attarder sur la première question+ bon maintenant je vous redemande une nouvelle question+ on revient sur le document+ attardez-vous sur cette question-là
273	D	oui en fait découper
274	F	voilà+ ou surligner en bleu les réponses à la première question+ en jaune+ j'en sais rien après il y a plein de modalités différentes à faire+ c'est à toi de de
275	D	de trouver
276	F	ce qui te convient le mieux+ mais peut-être plus découper+ voilà+ tes objectifs+ pour que ce soit moins lourd pour eux à traiter
277	D	je note en même temps
278	F	oui oui c'est bien+ tu notes+ de toute façon+ je pourrais te demander de me faire un++ juste un+ un petit mail+ pour me dire ce que toi tu as compris de la+
279	D	je te l'ai envoyé l'autre ?
280	F	non+ non non+ c'est pas grave mais+ c'est pas grave+ essaie de me <u>le faire là</u>
281	D	<u>je te le fais</u>
282	F	ce que tu comprends d'accord ? ce que tu retiens+ ce que tu comprends de de cette phase-là d'accord ?
283	D	je le fais+ demain
284	F	et++donc il y avait ça et là+ juste la dernière chose sur laquelle je voulais revenir c'est++ c'est comme la+ comme le premier entretien+ c'est les mots techniques+ parce que là tu en avais beaucoup de mots techniques
285	D	pfff+ c'était vraiment++ euh
286	F	et c'est normal+ tu peux pas+ tu peux pas faire l'impasse
287	D	non
288	F	donc tu avais des mots techniques dans le dans l'article+ il y a quoi comme mots techniques ? les mots scientifiques tu sais liés aux séismes
289	D	tout ce qui était échelle de Richter+ magnitude+ secousse
290	F	oui
291	D	j'aurais pu en fait leur demander de chercher dans un dictionnaire s'ils ne savaient

		pas
292	F	alors à quel moment de la recherche ?
293	D	ben+ quand ils y étaient+ si vous ne comprenez pas un mot+ vous utilisez le dictionnaire et+ si vraiment vous ne trouvez pas je serai là
294	F	c'est ça+ puisque
295	D	hein+ c'est ça en fait au final
296	F	tu me dis bien que c'était leur toute première séance sur les séismes
297	D	ah oui oui totalement
298	F	donc forcément sur un article+ un article de presse destiné aux adultes principalement
299	D	ouais+ c'est+ ils ne vont peut-être pas connaître forcément tous les mots
300	F	tu es obligée+ sur un article scientifique+ avec des mots scientifiques c'est normal+ donc effectivement comme tu dis débroussailler un petit peu+ avant+ avec les mots techniques+ surtout que dans la leçon que tu as écrite après avec eux+ dans dans la trace écrite qui était sur les séismes
301	D	mmm
302	F	est-ce qu'ils apparaissent ces mots techniques ou pas ?
303	D	euh++ alors j'ai « secousse » qui apparaît+ j'ai pas encore magnitude parce que+ ni l'échelle de Richter+ j'ai « secousse » qui apparaît
304	F	d'accord donc finalement+ pas trop <u>de</u>
305	D	<u>non</u> non non
306	F	donc tu vois pour les prochaines fois+ si tu veux que ce soit des mots qui soit connus par eux+ bien vérifier que le vocabulaire est compris etc+ mais effectivement pour la lecture du document c'était c'était peut-être pas facile pour eux de de comprendre le document
307	D	pour certains je pense que ça a dû être dur
308	F	oui+ c'est ça+ parce que tu me disais qu'au début+ finalement+ tu avais travaillé avec+ un petit nombre d'élèves
309	D	mais toujours en fait+ je travaille jamais la classe entière+ c'est le problème+ ils sont intéressés mais+ ils ne posent pas de questions ou+ ils attendent que ça se passe+ donc je travaille avec euh+ 3 4 5 6+ oui 10 élèves maximum sur 27+ donc ça fait quand même une grosse partie qui est là qui écoute
310	F	mmm
311	D	donc c'est compliqué
312	F	donc après faut voir avec les élèves qui ont plus de mal soit parce qu'ils comprennent moins bien le document euh+ qu'est-ce que tu pourrais faire pour ceux-là+ pour diminuer un peu la charge ?
313	D	faudrait que je retape en fait je pense le document à cibler sur les notions que je veux+ au niveau des documents++ ça pourrait être pas mal

314	F	faut que tu réfléchisses à comment tu pourrais donner+ un petit peu différemment la la consigne+ allégée pour eux
315	D	donner des consignes plus simples
316	F	voilà+ soit moins de choses+ soit le document est réduit
317	D	oui
318	F	soit il y a moins de questions+ tu vois+ tu vois comment
319	D	oui
320	F	ok ? donc pour ta prochaine+ si moi je te revois+ séance de sciences aussi ? tu préfères ?
321	D	oh bah oui comme ça au moins
322	F	d'accord+ tu vois pour la prochaine fois comment tu peux euh+ comment tu peux travailler là-dessus
323	D	ouais
324	F	ok tu me fais juste un petit retour écrit
325	D	je l'ai noté pour demain
		26'49"

Annexe n°16 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 1 : comparaison de la planification et de l'entretien

tours	pers.	Déroulement de l'entretien	Analyse
12	ACCUEIL		-Phase d'introduction (12 tours de parole) plus longue que pour l'entretien n°1 (3 tours) -Pas de contrat de communication -Durée d'entretien raccourcie : 26 min au lieu des 42 minutes pour le premier entretien
8	PROPOSITION D'UN RETOUR SUR L'ACTION		-Retour sur l'action plus court (8 tours de parole) par rapport aux 48 tours de parole pour se remémorer la situation de mise en commun en séance 1. -Choix d'une situation vécue : nouveauté -L'enseignante répond aux deux questions planifiées : a) Si tu devais choisir un moment dans ta séance sur les séismes, sur quelle partie de ta séance aimerais-tu revenir ? b) Je te laisse me dire ce que tu en as pensé.
PROBLEMATISATION Préparation de trois scénarios de co-analyse par la formatrice en fonction du choix de la situation par la formée : la phase de lancement (4 min) la phase de recherche (15 min) la phase de mise en commun L'enseignante a choisi la situation de mise en commun après recherche documentaire sur les			

séismes.			
21	F	alors+ sur la mise en commun+ déjà toi c'était quoi l'objectif de+ de cette recherche- là+ quand tu leur as fait la recherche un groupe sur les articles de presse ?	<u>Planification des questions de la formatrice :</u> 1. Féliciter le travail de liens avec les séances précédentes sur les volcans La formatrice félicite l'enseignante sur un autre point : le support de recherche documentaire. 2. Quel était l'objectif de cette séance ? Qu'as-tu mis en place comme activité pour réaliser ton objectif ? La formatrice accompagne la formée dans une réflexion sur les consignes plutôt que sur l'activité de recherche. Que se passe-t-il après ? Dans quel autre moment arrive-t-on ? Comment font les élèves après pour apprendre des choses sur les séismes ? Au début de la recherche où est situé le savoir ? Ensuite, où est situé le savoir ? Question non prévue dans la planification mais posée en entretien : « Comment faire autrement ? » Les mots scientifiques : Comment font les enfants pour
27	F	d'accord+ et donc toi ça c'était ton objectif de séance+ et quand++ tu leur as proposé donc la recherche+ tu leur as présenté ça comment justement ?	
31	F	et alors est-ce que tu te souviens+ toi avant de+ de leur dire qu'il y avait effectivement trois questions en haut du document pour les aider	
37	F	et ben non justement	
41	F	et oui+ regarde+ je les ai noté justement+ tu les as+ attends+ elles sont+ là regarde+ justement ça c'était trois questions que tu avais données à l'oral	
43	F	donc ça correspondait à ce que tu m'as dit tout à l'heure+ ton objectif	
47	F	et ça c'est les trois questions qui étaient en haut des articles de presse	
55	F	voilà+ il y a quelque chose+ autour de la recherche+ parce que+ en soit+ les articles de presse+ c'est une très bonne idée	
57	F	c'est super+ parce qu'effectivement dans un article de presse sur les séismes+ tu vas avoir toutes les informations dont tu as besoin	
73	F	alors+ c'est ça+ c'est que déjà là+ effectivement+ il y avait une différence (montrant les écarts dans les questions sur la feuille)+ voilà+ en gros+ on va chercher ça	
91	F	et en plus de ça toi tu avais redonné après une autre consigne+ qui était là pour les aider	
161	F	et pourtant+ au lieu de rester+ tu vois sur le document qui apporte finalement le	

		document il apporte les réponses à+ à toutes leurs questions	comprendre un article de presse avec des mots techniques ? Est-ce que ces mots seront dans ta leçon ? Comment aurais-tu pu faire pour qu'à la fois ils comprennent mieux la lecture du doc et qu'ils comprennent mieux en même temps le vocabulaire central de cette leçon ? Qu'est-ce que tu modifierais dans cette recherche si tu pouvais faire autrement ? Qu'est-ce que tu y gagnerais à faire autrement justement ? : question non posée
163	F	mais+ le moment finalement+ il se dégage du document et on en vient à ce jeu de questions / réponses	
191	F	oui+ c'est ça+ mais+ parce que eux+ ils vont toujours aller te chercher+ c'est à toi de montrer que le savoir++	
192	D	il est dans le document il est dans le support en fait	
201	F	il y avait tout+ et c'est le document le savoir+ toi+ tu mets en place l'activité	
225	F	alors qu'est-ce que tu pourrais faire ? parce que+ elles apparaissent tu as vu+ elles apparaissent systématiquement	
260	F	alors+ de faire ça+ là qu'est-ce que ça aurait changé ?	
284	F	et++donc il y avait ça et là+ juste la dernière chose sur laquelle je voulais revenir c'est++ c'est comme la+ comme le premier entretien+ c'est les mots techniques+ parce que là tu en avais beaucoup de mots techniques	
300	F	tu es obligée+ sur un article scientifique+ avec des mots scientifiques c'est normal+ donc effectivement comme tu dis débroussailler un petit peu+ avant+ avec les mots techniques+ surtout que dans la leçon que tu as écrite après avec eux+ dans dans la trace écrite qui était sur les séismes	
302	F	est-ce qu'ils apparaissent ces mots techniques ou pas ?	
312	F	donc après faut voir avec les élèves qui ont plus de mal soit parce qu'ils comprennent moins bien le document euh+ qu'est-ce que tu pourrais faire pour ceux-là+ pour diminuer un peu la charge ?	

6	CLOTURE DE L'ENTRETIEN NON PLANIFIEE	La clôture de l'entretien 2 n'était pas prévue. Elle est courte avec seulement 6 tours de parole contrairement aux 48 tours de l'entretien1. Le contenu de cette clôture est différent : pas de contractualisation, juste se mettre d'accord sur la prochaine visite.
---	--------------------------------------	--

Annexe n°17 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 2 : les traces langagières de la réflexivité de l'enseignante

tours	Pers	Déroulement de l'entretien	Analyse des traces langagières
34	D	oui essayer de dégager voir ce que c'est qu'un séisme+ ce que ça peut provoquer et j'avais noté une autre question sur ma sur ma feuille	Les traces d'un maintien de la réflexivité : -Le constat par autoconfrontation avec la transcription (des 3 questions données à l'oral et des 3 questions données en haut du support) d'un écart entre tâche prescrite et tâche réelle (concernant l'objectif).
36	D	bon au final c'était+ c'était les mêmes questions sur le document	
48	D	donc en fait mon document il n'était pas du tout adapté pour ma séance+ avec le recul	
72	D	ok++ c'est peut-être la façon dont je leur en ai parlé	Les traces d'un maintien de la réflexivité : -Sur l'objectif et la passation des consignes, elle peut revenir sur son action et verbaliser des manques.
74	D	mais au final+ ils se sont vraiment appuyés sur les questions qu'il y avait de marqué en haut du document et+ c'était plus ça en fait+ j'aurais vraiment dû leur dire vous ne tenez pas compte des questions en haut du document	
94	D	après ça fait trop de consignes pour un petit document de+ pour 10-15 minutes ça fait beaucoup trop d'attentes en fait	
106	D	non je pense aussi que j'aurais dû remanier le document+ voilà j'aurais dû le retravailler un peu+ avant de l'utiliser comme ça en fait je l'ai un peu pris++	
142	D	on part dans les explications on part dans d'autres choses et tout et c'était pas+	Les traces d'un maintien de la réflexivité : -La réflexion progresse grâce à l'autoconfrontation vidéo (comparaison de la phase de correction des questions avec la phase de cours dialogué) sur la construction des apprentissages.
166	D	toujours	
174	D	oui mais en fait j'aurais pu leur dire « ben c'est marqué où dans le document ? »+ « qui peut lui dire où c'est marqué dans le document ? »+	
190	D	parce que moi je le sais en fait au final+ mais+ c'est à eux de faire le travail quoi	
220	D	d'accord je vois+ donc faut vraiment++ c'est vraiment extraire du document voilà+ dites-moi	
222	D	si vous avez des questions je répondrai après aux	

		questions mais pour le moment je veux vraiment qu'on se concentre sur le document	
263	D	et je pense qu'au final il y aurait eu plein de questions qui auraient été répondues à travers le document	
307	D	pour certains je pense que ça a dû être dur	
313	D	faudrait que je retape en fait je pense le document à cibler sur les notions que je veux+ au niveau des documents++ ça pourrait être pas mal	
315	D	donner des consignes plus simples	
291	D	j'aurais pu en fait leur demander de chercher dans un dictionnaire s'ils ne savaient pas	Les traces d'un maintien de la réflexivité :
299	D	ouais+ c'est+ ils ne vont peut-être pas connaître forcément tous les mots	-La réflexion se construit sur le vocabulaire disciplinaire
226	D	en fait+ je pourrais noter sur un coin du tableau en disant ben voilà+ je note+ et puis j'y répondrai après+ d'abord on traite le document et puis après	Les traces d'une évolution des habitus depuis le premier entretien
255	D	je pense que+ je pense+ oui+ pour le coup+ la prochaine séance sur les sciences je crois que c'est la nutrition+ voilà+ vous me listez toutes les questions que vous voulez sur la nutrition+ on va faire un gros panneau et puis on y répondra au fur et à mesure des séances	
269	D	et puis au milieu c'était moi+ parce que je répondais à toutes les questions au final	
146	D	non j'arrive pas	Les traces langagières d'un obstacle
148	D	je sais pas+ je n'arrive pas à+ ouais non je n'arrive pas+	

Annexe n°18 - Entretien d'autoconfrontation n°2 - Synopsis 3 : l'accompagnement de la formatrice au regard de ses traces langagières

tours	pers	Déroulement entretien	Analyse des traces langagières de la formatrice
7	F	voilà là on est à chaud+ ça va être un petit peu différent de la dernière fois+ on va pas passer+ autant de temps à se remémorer+ tu sais+ à se remémorer comme la dernière fois on avait eu besoin de se remémorer le+ de se remémorer tout le déroulé de la séance	1. Le formateur apporte un cadre rassurant favorable à la pratique réflexive. -La construction en geste professionnel de l'accueil
9	F	d'accord ? + donc moi ce que je te propose+ ça c'est toi+ c'est ta classe	
13	F	sur les séismes+ mmm++donc je vais te laisser toi me dire+ si tu veux+ si tu as un moment sur lequel tu voulais+	-la plus grande prise en compte de la formée à travers une occurrence plus importante de « toi », « te », « tu », « ton ».
55	F	voilà+ il y a quelque chose+ autour de la recherche+ parce que+ en soit+ les articles de presse+ c'est une très bonne idée	
57	F	c'est super+ parce qu'effectivement dans un article de presse sur les séismes+ tu vas avoir toutes les informations dont tu as besoin	
69	F	le document+ tu l'as très bien choisi	
71	F	c'était très bien	
215	F	mais sinon ton aide elle était très bien	
278	F	oui oui c'est bien+ tu notes+ de toute façon+ je pourrais te demander de me faire un++ juste un+ un petit mail+ pour me dire ce que toi tu as compris de la+	
21	F	alors+ sur la mise en commun+ déjà toi c'était quoi l'objectif de+ de cette recherche-là+ quand tu leur as fait la recherche un groupe sur les articles de presse ?	2. Le formateur accompagne l'enseignante débutante dans l'analyse des faits langagiers et des interactions.
27	F	d'accord+ et donc toi ça c'était ton objectif de séance+ et quand++ tu leur as proposé donc la recherche+ tu leur as présenté ça comment justement ?	L'entrée dans la problématisation (sur l'objectif, sur les consignes)
			L'analyse de l'outil d'autoconfrontation
36	D	bon au final c'était+ c'était les mêmes questions sur le document	Avec la transcription : la transcription

37	F	et ben non justement	est un outil clair qui a permis à l'enseignante de confronter ce qu'elle dit, ce qu'elle se souvient d'avoir fait à la réalité de l'activité. Comme pour le premier entretien, les passages de réflexion sur ces transcriptions sont porteurs de conscientisation. Par contre, déjà, à ce stade, la formatrice induit au tour 85 une réponse montrant que c'est encore difficile de laisser à l'enseignante seule la liberté d'avancer à son rythme dans la réflexivité. On voit que le tempo est davantage celui de la formatrice que celui de la formée.
41	F	et oui+ regarde+ je les ai noté justement+ tu les as+ attends+ elles sont+ là regarde+ justement ça c'était trois questions que tu avais données à l'oral	
83	F	parce qu'elles sont aussi pertinentes ces questions-là+ mais+ mais tu comprends le fait tu vois de+ de toi donner ces questions-là	
85	F	plus après ?	
131	F	parce que+ au bout de+ je crois que c'est au bout de+ tu vois+ je vais te montrer+ ton tableau il est à+ voilà à 6 min 20+ tiens juste pour te montrer le tableau (la formatrice montre la capture écran des traces des réponses données par les élèves)+ tu as ça+ bon un petit peu avant+ peut-être	
139	F	et tu écris ça dans le tableau+ et à partir de là+ on part dans autre chose	
142	D	on part dans les explications on part dans d'autres choses et tout et c'était pas+	
145	F	et je peux mettre à un autre moment+ à 8 min+ voilà+ et alors tu sais pourquoi ? est-ce que tu arrives à identifier pourquoi+ là+ ce qui se passe ? il y a une sorte de bascule jusqu'à ces 6 minutes-là ?	
149	F	alors regarde tu vas voir+ je te fais+ écouter (visionnage d'extraits vidéos) donc là c'est toi qui poses une question+ mais+ tu vas voir un petit peu plus loin c'est le moment d'explication dont tu parles là il se passe quoi ? là il se passe encore autre chose+ et là Ayoub intervient donc+ est-ce que tu vois+ là tu as remarqué+ on n'était plus ?	
151	F	on est passé dans un autre moment	
155	F	et qu'est-ce qu'est-ce qui se passe ?	Avec la vidéo : La formatrice commente la vidéo sans poser de question claire à l'enseignante donc c'était difficile de faire revenir sur son action la formée sans outil d'analyse, c'est l'outil d'analyse qui lui a manqué. La formatrice s'est servie de l'outil vidéo pour travailler l'analyse en amont, faire ressortir les gestes de l'enseignante mais elle n'a pas transformé son analyse en verbalisation disponible pour la formée. La formatrice n'a pas associé chaque extrait vidéo à une question pour faire avancer la réflexion. Les extraits ont été vus successivement et la formatrice commente par-dessus, ce qui ne permet pas d'accompagner l'enseignante. Elle termine même par induire ce qu'il faut dire. C'était la première fois que l'outil vidéo était utilisé avec la formée et là il n'a pas permis la conscientisation d'un certain agir et la formatrice s'est retrouvée à
163	F	mais+ le moment finalement+ il se dégage du document et on en vient à ce jeu de questions / réponses	

			induire des réponses, à sur-étayer la pensée de la formée.
288	F	donc tu avais des mots techniques dans le dans l'article+ il y a quoi comme mots techniques ? les mots scientifiques tu sais liés aux séismes	Il est un bon outil mais le travail d'observation réflexive doit être adossé à un questionnement progressif.
292	F	alors à quel moment de la recherche ?	
298	F	donc forcément sur un article+ un article de presse destiné aux adultes principalement	La problématisation sans autoconfrontation : le vocabulaire scientifique
88	D	oui c'est ++ c'est contradictoire	
89	F	alors pas forcément mais ça fait beaucoup en tout cas	Forte des analyses précédentes, la formée avance assez rapidement dans la conscientisation et propose assez vite une modification de sa pratique.
93	F	voilà+ mais tu vois ça fait ça ça fait ça+ et puis après	
101	F	le document+ il est riche	
103	F	mais faut y aller pas à pas	
121	F	c'est ça donc toi ce que tu avais pensé comme une aide+ ce que tu as verbalisé+ eux ils l'ont compris autrement+ comme un nouveau travail à faire	Les gestes traducteurs de la pensée de l'enseignante
171	F	donc+ là le savoir il est dans les documents+ dans cette première partie où tu as travaillé comme ça avec ton tableau	Ces gestes de la formatrice ont lieu pour le point sur :
191	F	oui+ c'est ça+ mais+ parce que eux+ ils vont toujours aller te chercher+ c'est à toi de montrer que le savoir++	-Les consignes (89, 93, 101, 103, 121)
193	F	ce n'est pas toi	-La construction des apprentissages avec le support (171, 191, 201, 203)
201	F	il y avait tout+ et c'est le document le savoir+ toi+ tu mets en place l'activité	-Le vocabulaire scientifique (300)
203	F	qui va permettre aux élèves d'aller faire+ d'aller chercher ce savoir	
300	F	tu es obligée+ sur un article scientifique+ avec des mots scientifiques c'est normal+ donc effectivement comme tu dis débroussailler un petit peu+ avant+ avec les mots techniques+ surtout que dans la leçon que tu as écrite après avec eux+ dans dans la trace écrite qui était sur les séismes	
225	F	alors qu'est-ce que tu pourrais faire ? parce que+ elles apparaissent tu as vu+ elles	3. Le formateur est une personne de

		apparaissent systématiquement	conseil pour que l'enseignante débutante oriente son action.
233	F	ça va être quoi l'objectif+ une fois que tu as toute cette affiche de questions ?	
260	F	alors+ de faire ça+ là qu'est-ce que ça aurait changé ?	-La formatrice pose des questions pour aider l'enseignante à modifier son action conscientisée (225, 233, 260, 312).
312	F	donc après faut voir avec les élèves qui ont plus de mal soit parce qu'ils comprennent moins bien le document euh+ qu'est-ce que tu pourrais faire pour ceux-là+ pour diminuer un peu la charge ?	-Elle vérifie que la formée a fait évoluer d'un point A à un point B une problématique : ici la construction d'apprentissages scientifiques par des documents (235, 264, 266).
235	F	répondre+ ce qu'on peut répondre+ au fur et à mesure aux questions+ qui va répondre+ qui va donner+ qu'est-ce qui va permettre de répondre aux questions ?	-La formatrice apporte un appui didactique aux propositions de la formée (229, 231, 242, 272, 316).
264	F	parce que pendant les premières 6 minutes de la mise en commun	L'appui didactique est de nature plus fine que pour le premier entretien.
266	E	qui est-ce qui travaillait ?	Cela peut s'expliquer par le fait que la formatrice se dégage progressivement de deux cadres : celui de l'écrit de recherche et le cadre théorique autour de la formation de formateurs. Sans les renier, au contraire, il semble que ces points soient au fur et à mesure intégrés dans ses gestes.
229	F	au tout début c'est très bien comme ça ça t'évite à chaque séance d'avoir toujours cette énorme envie de savoir ce besoin de savoir	
231	F	c'est normal qu'ils l'ait+ mais tu as besoin de le canaliser+ donc sur une affiche+ et tu gardes les questions+ et ces questions-là+ effectivement+ si tu les mets au tout début de ta séquence	
242	F	et toutes les questions en fait+ en fait+ les questions des enfants+ elles vont aussi t'aider à programmer toutes tes séances	-La formatrice se met au niveau de la formée et lui donne le pouvoir de décision en fin d'échanges (274, 276, 314, 318). C'est un geste nouveau qui apparaît dans sa posture de formateur, il n'était pas présent au précédent entretien.
272	F	au pire+ on redécompose bien parce que ça fait peut-être beaucoup+ voilà on va s'attarder sur la première question+ bon maintenant je vous redemande une nouvelle question+ on revient sur le document+ attardez-vous sur cette question-là	
316	F	voilà+ soit moins de choses+ soit le document est réduit	-La formatrice contractualise avec la formée les avancées (306, 322).
274	F	voilà+ ou surligner en bleu les réponses à la	

		première question+ en jaune+ j'en sais rien après il y a plein de modalités différentes à faire+ c'est à toi de de	
276	F	ce qui te convient le mieux+ mais peut-être plus découper+ voilà+ tes objectifs+ pour que ce soit moins lourd pour eux à traiter	
314	F	faut que tu réfléchisses à comment tu pourrais donner+ un petit peu différemment la la consigne+ allégée pour eux	
318	F	soit il y a moins de questions+ tu vois+ tu vois comment	
306	F	donc tu vois pour les prochaines fois+ si tu veux que ce soit des mots qui soit connus par eux+ bien vérifier que le vocabulaire est compris etc+ mais effectivement pour la lecture du document c'était c'était peut-être pas facile pour eux de de comprendre le document	
322	F	d'accord+ tu vois pour la prochaine fois comment tu peux euh+ comment tu peux travailler là-dessus	

Annexe n°19 - Conventions de transcription extraites du groupe GARS

Transcription orthographique :

F = formateur ; D = enseignante NT1

Aucun signe de ponctuation

Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire

Conventions générales :

+ pause courte (moins d' 1/2 seconde)

++ pause moyenne (1 à 2 secondes)

+++ pause longue (2 à 3 secondes)

oui : énoncés qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)

(l'enseignante montre) : action non verbalisée mais utile à la compréhension du verbatim

Résumé

Cet écrit de recherche questionne à la fois les interactions en classe et les gestes professionnels du formateur en entretien. Ce qui les unit est l'étayage par le langage. Dans cette double perspective, différents champs théoriques concernant les interactions langagières, la construction des savoirs et la didactique professionnelle apportent des éléments de compréhension au service de l'observation de l'activité enseignante et de la conception de formation. Les gestes professionnels du formateur sont définis et analysés lors d'entretiens d'autoconfrontation. Un scénario de formation propose de rassembler les résultats de cette recherche et de concevoir un accompagnement en formation pour la construction de ces interactions langagières en gestes professionnels.

Mots clés

Interactions, réponses langagières, linguistique, mises en commun, construction de savoirs, postures du formateur, accompagnement, gestes professionnels, ajustement, autoconfrontation, synopsis, scénario de formation