



**HAL**  
open science

# Les gestes professionnels d'ajustement en classe de CP dédoublé du réseau d'éducation prioritaire renforcé lors d'une séance de lecture

Alexia Bellanger

► **To cite this version:**

Alexia Bellanger. Les gestes professionnels d'ajustement en classe de CP dédoublé du réseau d'éducation prioritaire renforcé lors d'une séance de lecture. Education. 2021. dumas-03359713

**HAL Id: dumas-03359713**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03359713>**

Submitted on 30 Sep 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 - ShareAlike 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré  
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »  
Mémoire de 2<sup>ème</sup> année  
Année universitaire 2020 - 2021**

**LES GESTES PROFESSIONNELS D'AJUSTEMENT LORS D'UNE  
SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE CP DÉDOUBLÉ  
DU RÉSEAU D'ÉDUCATION PRIORITAIRE RENFORCÉ**

**BELLANGER Alexia**

Directeur du mémoire : Eric CHABAUD  
Assesseur : Alain JEAN

Soutenu le 26/05/2021

## **Remerciements**

Je tiens à exprimer dans un premier temps toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Eric CHABAUD pour sa patience, sa disponibilité et son intérêt qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également Monsieur Alain JEAN, président du jury et responsable de l'enseignement d'initiation à la recherche pour avoir assuré la partie théorique de cette formation.

J'adresse mes sincères remerciements à Mesdames M. et R. et à Monsieur B. pour m'avoir accordé des entretiens et avoir répondu à mes questions sur les gestes professionnels d'enseignement en relation avec leur environnement d'éducation prioritaire et leurs expériences personnelles.

# Table des matières

Introduction.....	4
<b>I. Problématique .....</b>	<b>4</b>
• Synthèse de l'article de Dominique Bucheton, <i>L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés</i> .....	5
• Extrait du vade-mecum « <i>Le pilotage des classes dédoublées, 100% de réussite en CP et en CEI</i> », Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). .....	10
<i>Enseigner explicitement pour donner du sens aux apprentissages</i> .....	10
<i>Organiser le travail en autonomie</i> .....	11
• Extrait du dossier de presse <i>Classes de CP en éducation prioritaire : première évaluation</i> , Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (MAJ 2020).....	11
<i>Impact sur le climat de classe, les pratiques d'enseignement et la formation</i> .....	11
<b>II. Méthodologie de recueil de données.....</b>	<b>13</b>
<b>III. Méthodologie d'analyse.....</b>	<b>14</b>
<b>IV. Résultats d'analyse et mise en discussion.....</b>	<b>18</b>
• Résultats d'analyse.....	18
• Mise en discussion .....	23
<b>V. Conclusion et perspectives .....</b>	<b>24</b>
• Conclusion.....	24
• Perspectives.....	26
<b>VI. Bibliographie .....</b>	<b>28</b>
<b>Annexes :.....</b>	<b>32</b>
• Verbatims de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant n°1 associés à leurs analyses respectives : .....	32
• Verbatims de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant n°2 associés à leurs analyses respectives : .....	43
• Verbatims de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant n°3 associés à leurs analyses respectives : .....	54

# Introduction

Ce mémoire attrait aux gestes professionnels d'ajustement mis en œuvre par les enseignants d'une même école appartenant au réseau d'éducation prioritaire renforcé de la circonscription Montpellier Nord, en classe de CP dédoublé lors de l'apprentissage de la lecture.

Lors de mes nombreux stages en écoles, j'ai pu remarquer que les enseignants d'école en éducation prioritaire renforcé consacraient plus de temps à l'enseignement des mathématiques et du français que les enseignants des écoles non REP+, notamment ceux pratiquant en classes de CP et CE1 dédoublés. Je me suis alors demandé si ce constat avait pour origine le niveau des élèves uniquement ou bien une combinaison de leur niveau scolaire et de leur milieu social. Par ce contexte, il me semblait intéressant de me focaliser sur ces enseignants d'écoles REP+ ainsi que sur leurs gestes professionnels d'ajustement auprès de ce public particulier. Adaptent-ils, si oui comment, leurs gestes professionnels et quels sont-ils ? Sont-ils partagés par tous ? De plus, la lecture apparaît dans chaque école comme étant l'apprentissage essentiel du cours préparatoire or il s'agit d'une lecture en français, qui n'est souvent pas la langue maternelle de ces élèves. C'est la raison pour laquelle cet apprentissage a attiré mon attention.

## I. Problématique

Je voudrais alors savoir quelles combinaisons de gestes professionnels d'ajustement sont mobilisées par trois enseignants d'une même école en classe de CP dédoublé en éducation prioritaire renforcée lors de l'apprentissage de la lecture.

J'aimerais connaître dans un premier temps quels gestes professionnels d'ajustement sont mobilisés par les enseignants de classe dédoublée lors de la lecture. Je m'interroge notamment sur l'existence d'une régularité dans ces gestes et sur les combinaisons de ces gestes professionnels : cette éventuelle régularité provient-elle de l'équipe enseignante, autrement dit est-ce un genre appartenant aux enseignants des CP à 12 ? Ou bien est-ce celui des enseignants de l'école en éducation prioritaire renforcée (REP+) ? Pourrait-elle provenir du domaine observé, à savoir la lecture ?

Je cherche également à savoir si ces gestes sont explicitement liés à l'effectif des classes qui est en l'occurrence de 12 élèves. Je me demande par ailleurs si l'un des quatre gestes professionnels d'ajustement, que sont l'atmosphère, le tissage, le pilotage ou l'étayage (Bucheton, 2009), est particulièrement représenté dans ces classes à 12 lors de l'apprentissage de la lecture. Pour finir, il serait intéressant de savoir si ces gestes sont réalisés de manière consciente et anticipée ou simplement spontanée par les professeurs concernés.

Ce questionnement est construit autour de concepts qu'il est intéressant de préciser. Il est question dans un premier temps de « gestes professionnels d'ajustement » définis par Dominique Bucheton dans l'ouvrage intitulé « L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés ». Dans un extrait de son article (Bucheton, 2009, pp-51-68), l'auteur met en relief un paradoxe au sujet des quatre gestes professionnels d'ajustement qui sont l'atmosphère, le tissage, le pilotage et enfin l'étayage. Ils sont en effet remarquables et identifiables au sein d'une communauté, ici la communauté enseignante, mais sont tout autant spécifiques à un enseignant donné. On apprend qu'il existe une réelle volonté de modéliser l'agir enseignant mais que celui-ci n'est pas fixe, il dépend à la fois d'un contexte, d'un habitus mais également des gestes propres à chacun ce qui rend difficile leur théorisation. Par ailleurs, l'agir enseignant caractérisé ici peut être compris selon des formes de pratiques scolaires, autrement appelées genres de pratiques et ce sont ces gestes professionnels qui vont incontestablement actualiser ces pratiques dans un contexte particulier.

- Synthèse de l'article de Dominique Bucheton, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*

C'est un chapitre d'un ouvrage intitulé : « L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés » publié en 2009. Son auteur est Dominique Bucheton, professeure honoraire des universités en science du langage et de l'éducation.

Le texte est composé de deux grandes parties qui sont elles-mêmes divisées en sous parties :

1. Modéliser l'agir enseignant : un pari impossible ?
  - 1.1 Une modélisation du geste professionnel : au carrefour de plusieurs cadres théoriques

## 2. L'architecture complexe des gestes professionnels

2.1 Les gestes professionnels : une organisation hiérarchisée, relevant de plusieurs registres

2.2 Des gestes systémiques, modulaires et dynamiques

2.3 Cinq préoccupations centrales et communes structurant le milieu didactique

2.4 L'ajustement : le principe fondateur du geste professionnel

Le problème abordé est la modélisation des gestes professionnels. Cette modélisation est un paradoxe car ces gestes sont à chaque fois spécifiques à la personne. Il est présenté selon plusieurs cadres théoriques : gestes de métier, cadre de la psychologie sociale et culturelle, interactions, praxéologie (étude des pratiques). Les cadres théoriques dans cet article sont nombreux.

L'agir enseignant et ses gestes professionnels sont complexes et donc difficilement théorisables. Ce sont des gestes qui se singularisent et sont le fruit d'une expérience. L'article veut montrer la nature hiérarchisée, systémique, modulaire des gestes professionnels. Il est difficile de rendre compte de ces gestes. L'agir enseignant peut être vu sous différents cadres théoriques qui rendent compte de la complexité du métier. C'est un article de réflexion sur les gestes d'ajustement et non pas une présentation d'une méthode de recherche.

En tant que futurs enseignants on peut se demander : comment se rendre compte des gestes ? Comment ajuster ses gestes ? Que sont les bons gestes d'ajustements ? Comment savoir lesquels utiliser et les utiliser à bon escient ? Sont-ils constamment présents ? Les élèves s'en rendent-ils compte ? Ce sont des questions auxquelles on peut essayer de trouver des réponses lors des entretiens avec les professeurs.

L'agir enseignant dépend de l'habitus de chacun et des situations rencontrées. Les gestes doivent être étudiés en lien avec les gestes d'études des élèves. L'article développe les dimensions dynamique, systémique et modulaire des gestes et la complexité de leur architecture. Dans cet article, l'auteur souhaite montrer qu'il existe une volonté de modéliser l'agir enseignant mais que celui-ci est difficilement perçu que ce soit d'un point de vue extérieur ou par les professionnels eux-mêmes. Cet agir dépend d'un contexte, d'un habitus, de gestes propres à chacun. Théoriser l'agir enseignant, c'est vouloir théoriser quelque chose de très spécifique et qui n'est pas fixe ce qui constitue donc un paradoxe.

La modélisation du geste professionnel peut être vu selon plusieurs cadres théoriques. L'agir enseignant est un ensemble de gestes professionnels propres à chacun.

L'agir enseignant peut être assimilé à des formes de pratiques scolaires autrement dit à des genres de pratiques. Ce sont les gestes professionnels qui vont actualiser ces pratiques dans un contexte particulier. Selon le contexte, la classe, les élèves, le geste de l'enseignant va se singulariser, s'ajuster.

Le capital de genres scolaires et la capacité à les mettre en œuvre dont dispose l'enseignant forment les gestes de métier. Ces gestes de métier contiennent le genre en eux, ils permettent d'actualiser les modalités, les contraintes de l'activité et le contenu que permet de mettre en place le genre. Les gestes de métier sont des gestes professionnels qui sont explicites ou implicites dans la communauté professionnelle de chacun. Ils sont différents selon la classe, le cycle ou encore l'enseignant. Ces gestes sont reconnus par les élèves, les collègues ou encore la famille et composent une grande partie de la culture professionnelle. Ces gestes de métier qui sont le fruit d'une expérience, de pratiques, de vécus singuliers sont difficilement objectivables et théorisables. Le geste professionnel revête une idée de singularité et une responsabilité de la part de l'enseignant. Dans chaque situation, il va produire des effets, c'est à dire des gestes réponses adaptés à ce que va provoquer la situation.

Selon le cadre praxéologique de Chevallard, le geste professionnel est caractérisé par une complexité et une épaisseur signifiante : chaque geste en contient ou en prépare un autre. Ces gestes évoluent et se situent dans l'espace de la classe. La singularité et l'ajustement de l'agir enseignant sont montrés par les gestes professionnels. Le geste professionnel permet d'ajuster la culture professionnelle aux situations et ainsi il la renouvelle et la réinvente.

Dans la partie « L'architecture complexe des gestes professionnels », l'auteur veut montrer que les gestes professionnels sont organisés selon une architecture complexe, systémique, ou modulaire. Elle utilise donc une modélisation proposée dans deux monographies comparatives (Bucheton, Brunet et Liria, 2005). La complexité de l'activité enseignante est observée dans un contexte spécifique : deux leçons de lecture très ordinaires à partir d'un même manuel dans une classe de type ZEP et une classe plus hétérogène. Cette complexité s'organise en une architecture dense de gestes professionnels (au moins une soixantaine ici).

Il en découle que l'agir professionnel est architecturé selon des préoccupations et logiques de différents niveaux qui s'emboîtent. Les macro-occupations, les gestes professionnels ou gestes d'ajustements qui sont actualisés en structure permettent de structurer les significations qui se construisent pendant la leçon.

Les gestes professionnels peuvent être analysés selon deux registres : les gestes communs de structuration du milieu didactique ou les gestes d'ajustements.

L'auteur présente, selon un modèle heuristique, les invariants propres aux gestes professionnels. Il faut avoir conscience qu'ils possèdent un pouvoir infini de recombinaison.

Selon cette vision, il existe 3 points essentiels :

1. L'ensemble des gestes professionnels est systémique.
2. Les gestes professionnels sont modulaires
3. Ils sont aussi dynamiques

Les descriptions des gestes professionnels sont des schématisations et des artefacts cognitifs, ils ne sont pas le réel de l'activité.

Suite à cela, l'auteur présente cinq préoccupations centrales et communes structurant le milieu didactique :

1. ***Le maintien d'une certaine atmosphère*** : les gestes langagiers vont permettre de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel.
2. ***L'étayage*** : l'étayage est la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir enseignant et de l'éducateur.
3. ***La gestion du pilotage des tâches dans leurs dimensions spatio-temporelles*** : les interventions (4 à 5% dans l'exemple) visent à gérer les contraintes pratiques de la situation.
4. ***Le tissage*** : une forme d'étayage spécifique qui cherche à donner du sens et de la pertinence à la situation et au savoir visé.
5. ***La préoccupation didactique*** : c'est la construction du savoir pour un groupe d'élèves qui est centrale pour le maître.

Enfin, le professeur D. Bucheton met en avant le principe fondateur du geste professionnel qu'est l'ajustement. Ce ne sont pas seulement les préoccupations de l'enseignant ni ses méthodes qui en font sa professionnalité mais ce sont ses gestes d'ajustement à la situation.

Lorsque l'auteur s'intéresse de plus près aux préoccupations d'étayage il relève différents gestes d'approfondissement (collectif VS personnalisé), de soutien (élève en posture réflexive VS sur-étayage de l'enseignant), didactiques (contextualisation ou non d'une activité). Ainsi, deux maîtres au genre scolaire similaire affectent leurs élèves différemment selon leurs gestes

d'ajustements. Ces gestes sont alors définis par la manière dont la personne qui enseigne réagit face à une situation spécifique. Ils sont indissociables de la manière dont agissent les élèves ; s'installe ainsi le co-ajustement. En classe, se déroulent de multiples scènes scolaires qui peuvent être individuelles, collectives, en petit groupe, privées ou encore off. Parfois elles se jouent simultanément, c'est pourquoi l'auteur insiste sur le fait l'enseignant est sur le qui-vive et donc sans cesse en situation d'ajustement.

Pendant sa surveillance en classe, le professeur doit prendre en compte différentes variables pour interpréter la situation et agir en conséquence. Cela lui permet de configurer ses préoccupations : c'est l'empan d'ajustement. Pour les novices, seules certaines préoccupations font l'objet d'ajustement. Cependant, chaque enseignant peut adopter plusieurs postures d'enseignement pour élargir son empan. Le maître en posture rigide se voit répéter deux fois une même leçon ; celui en posture plus souple peut en venir à modifier sa leçon mais le professionnel qui navigue à vue est en posture d'accueil de l'imprévu c'est-à-dire en situation d'ajustement maximal.

Cet article va ainsi accompagner ma recherche pour comprendre les gestes professionnels de l'enseignant en fonction du contexte défini, ce dernier étant fixé en classe de CP dédoublé en éducation prioritaire renforcée (REP+) lors de l'apprentissage de la lecture.

Il faut savoir que le dédoublement des classes de CP a été mis en vigueur à la rentrée 2017 dans le but de prioriser l'école primaire. Cette mesure vise premièrement une maîtrise totale des enseignements fondamentaux à la sortie de l'école, que sont lire, écrire, compter et respecter autrui. De cette mesure découlent aussi d'autres objectifs comme l'amélioration du climat scolaire, celle des conditions de travail des professeurs ou encore la personnalisation des pratiques d'enseignement favorisées par un effectif de douze élèves (*Classes de CP en éducation prioritaire : première évaluation, 2020*).

Afin de garantir ces acquisitions, les professeurs peuvent s'appuyer sur le vade-mecum « le pilotage des classes dédoublées : 100 % de réussite en CP et CE1 » qui instaure un cadre en proposant des repères solides, fiables et efficaces pour que les enseignants et tous les partenaires de l'école soient complémentaires. Ces professeurs bénéficient, toujours dans cette perspective d'atteindre 100% de réussite en CP, d'un accompagnement et de formations renforcés.

Ces dernières sont de ce fait spécifiquement orientées vers les apprentissages fondamentaux.

On peut ainsi citer l'exemple de la lecture dont de nombreuses ressources ont été mises à disposition des professeurs et qui sont centralisées dans le guide intitulé « pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019).

Ce renommé guide est destiné à tous les professeurs, non seulement aux enseignants du réseau d'éducation prioritaire. Il est élaboré à partir des compétences et connaissances à acquérir en lecture et écriture à la fin du cycle 2 mais prend également appui sur l'état des connaissances des élèves mais aussi sur les méthodes, les pratiques et les gestes professionnels reconnus. Ce manuel apporte un éclairage sur la conduite des apprentissages au CP « pour assurer la maîtrise des fondamentaux lire et écrire par tous les élèves » (*Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, 2019), qu'il s'agisse d'un apport concernant l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes ou encore la gestion du temps.

- Extrait du vade-mecum « *Le pilotage des classes dédoublées, 100% de réussite en CP et en CE1* », Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019).

### *Enseigner explicitement pour donner du sens aux apprentissages*

Les situations d'enseignement peuvent induire involontairement des sous-entendus et des malentendus qui constituent des obstacles potentiels pour les élèves. L'équipe de circonscription est attentive, lors des visites de classe, à la capacité du professeur à expliciter le sens et les finalités de l'apprentissage. L'usage d'un vocabulaire adapté à l'âge des élèves, les reformulations des consignes de travail par les élèves eux-mêmes garantissent une meilleure appropriation. Le professeur s'assure ainsi que tous les élèves sont en mesure de s'engager dans le travail.

Les élèves scolarisés en réseau d'éducation prioritaire peinent à identifier les enjeux d'apprentissage des tâches scolaires proposées. Nombre d'entre eux, enfermés dans une logique du « faire », visent la réussite immédiate de la tâche sans se préoccuper du « comment faire ? ». En classe dédoublée le professeur prend le temps de s'assurer de la compréhension des enjeux et finalités de la tâche par tous les élèves.

Il sollicite la reformulation des consignes, il invite à une expression sur la finalité des apprentissages, avec une attention accrue pour ceux qu'il sait en difficulté. Il prend appui sur les travaux antérieurs en rapport avec le travail demandé et pousse, chacun à se servir de ses outils personnalisés (sous-main, cahier de référence, fiche méthodologique, manuel de lecture...). Il les aide enfin à hiérarchiser les tâches.

## *Organiser le travail en autonomie*

Le travail en autonomie fait l'objet d'un apprentissage progressif. En début d'année scolaire, le professeur donne aux élèves des habitudes de travail en les aidant à devenir plus autonomes et en les aidant à développer la persévérance dans les tâches. Il construit avec eux les règles de fonctionnement qui régissent cette forme de travail. Au cours préparatoire et au cours élémentaire, les travaux proposés en autonomie sont très cadrés et ont toujours été préalablement travaillés collectivement.

La tâche est à la portée de l'élève. Ni trop facile, ni trop difficile, le travail demandé doit éviter le risque de découragement et de désintérêt. L'effectif allégé favorise une connaissance très fine des élèves qui évite ces écueils (...), le professeur s'assure que les élèves ont bien identifiés la nature et les finalités de la tâche. Il s'assure que les consignes sont bien comprises ; il consacre le temps nécessaire au démarrage de l'activité. Il supervise l'avancée des travaux pour relancer l'intérêt et lever les obstacles (...). Les travaux méritent systématiquement une évaluation du professeur et, si besoin est, une remédiation immédiate, ce qui est facilité par l'effectif restreint.

- Extrait du dossier de presse *Classes de CP en éducation prioritaire : première évaluation*, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (MAJ 2020)

## *Impact sur le climat de classe, les pratiques d'enseignement et la formation*

Lorsqu'ils sont interrogés sur les bénéfices induits par la réduction de la taille des classes :

- 96,5 % des professeurs concernés rapportent une meilleure compréhension des modes de raisonnement des élèves
- 98,5 % une meilleure identification des besoins des élèves
- 82 % une meilleure dynamique de la classe

Les professeurs des CP dédoublés en REP+ décrivent des classes mieux disposées aux apprentissages scolaires : les élèves y sont plus attentifs, plus concentrés, plus efficaces dans leur travail, plus motivés et ils présentent moins de difficultés de comportement, de lecture et d'apprentissage.

Dans les classes de CP dédoublés en REP+, les professeurs se distinguent par des pratiques pédagogiques plus actives et davantage orientées vers la différenciation, comparativement aux professeurs du groupe témoin.

En termes d'enseignement du français, les professeurs des classes de CP dédoublés en REP+ recourent plus fréquemment à des pratiques individualisées et à l'enseignement systématique du code alphabétique.

Les enseignants des CP dédoublés en REP+ sont plus nombreux à avoir bénéficié en 2017-2018 d'une formation d'au moins 6 heures consacrée spécifiquement au niveau CP.

Enfin, il apparaît nécessaire de définir la lecture pour contrer toute confusion dans la suite de cette recherche. Le terme lecture comprend d'une part l'identification des mots écrits et d'autre part la compréhension de ces mêmes mots, associés dans une phrase et compris en contexte. Cette identification des mots est incontestablement liée à la reconnaissance première des lettres (graphèmes) combinées aux sons qu'elles produisent (phonèmes) : c'est ce que l'on appelle le décodage ou la voie grapho-phonologique (*Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, 2019). En d'autres termes, un élève qualifié de lecteur est un élève capable de décoder tous les mots qu'il rencontre tout en assimilant leur sens.

Les élèves de grande section de maternelle appréhendent déjà cette correspondance entre les lettres orales et le son qu'elles produisent mais c'est en effet au Cours Préparatoire que le décodage de l'écrit devient un enjeu tant redouté des élèves. Par ailleurs, cette première année de cycle 2 fut longtemps la première année d'instruction obligatoire et ainsi souvent le point de départ de la scolarité c'est pourquoi les élèves de CP sont évalués dès le mois de septembre dans le but de situer leur maîtrise par rapport aux objectifs définis par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui est défini à partir du CP. Ce constat dès la rentrée permet la mise en place de pratiques ajustées aux besoins des élèves afin d'amener les élèves à une maîtrise totale des compétences de ce socle commun.

A l'issue de ce questionnaire, j'envisage que les données témoignent tout d'abord d'une combinaison de gestes professionnels d'ajustement. D'autre part, je pars du postulat que les enseignants s'ajustent et se singularisent en fonction du contexte, du niveau de classe et des besoins de leurs élèves (Bucheton, 2009) mais j'imagine retrouver une régularité de ces combinaisons dans cette équipe pratiquant en zone prioritaire renforcée auprès d'un public réduit. Cette régularité pourrait alors apparaître comme étant spécifiquement liée aux attendus de l'enseignement du français (*Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*, 2020) mais je suppose qu'elle sera révélée par le fait que l'effectif des classes est diminué. A l'inverse, les données pourraient toutefois traduire des singularités liées à l'enseignant, son expérience et son genre personnel.

## II. Méthodologie de recueil de données

Afin de mener à bien ce projet, il était cohérent d'effectuer un recueil de données quantitatives auprès de trois enseignants d'une même école. Il était également primordial de considérer les situations le plus objectivement possible afin de conserver une distance entre les sujets concernés et moi-même, l'observatrice de la situation ; les questions sous-jacentes permettant l'analyse en dépendaient. Toutefois, en tant que professeure des écoles en devenir je faisais partie intégrante de la communauté de pratiques c'est pourquoi il m'était impossible de faire preuve d'une totale neutralité.

A l'issue du recueil de données, j'ai souhaité privilégier la correspondance grapho-phonologique et non l'aspect sémantique. Je reconnais que ce dernier était toutefois très intéressant, ce qui me donnait la possibilité d'élargir mon champ de recherche. En réalité, ce choix dépendait surtout des données recueillies, en relation avec la programmation des professeurs au moment de l'échange. Il allait de soi que ces données soient du même type pour les trois enseignants dans la mesure où elles devaient être comparées.

Il s'agissait ainsi de filmer les temps de lecture dans ces trois classes pour mener ensuite des entretiens d'auto-confrontation avec chaque enseignant. Ils ont alors pu répondre à des questions que j'avais préalablement anticipées, permettant de mettre en lumière les gestes professionnels d'ajustement. Les situations de classes et les réponses personnelles obtenues lors des entretiens individuels ont enfin été retranscrites mots à mots dans des tableaux, un pour chaque enseignant. Des hypothèses concernant les gestes professionnels avaient déjà été émises en amont des entretiens d'auto-confrontation dans le but de les analyser conjointement avec les gestes professionnels recueillis en classe.

### **III. Méthodologie d'analyse**

Les gestes professionnels ont été repérés dans les verbatims des situations de classe et des entretiens d'auto-confrontation grâce au vocabulaire employé ; il est présenté synthétiquement dans la grille ci-dessous pour plus de lisibilité.

Une fois cette grille élaborée, il s'agissait d'affecter le geste identifié dans les colonnes « Hypothèses » et « Point de vue de l'enseignant » pour chaque verbatim face au moment d'intérêt. Il est à noter que ces gestes ont été désignés par des lettres dans les verbatims placés en annexes y compris dans les tableaux présentant les résultats dans la partie suivante dans un souci pratique. La lettre P pour « pilotage », E pour « étayage », T pour « tissage » et enfin A pour « atmosphère ».

Ces hypothèses sont personnelles mais elles ont été émises de manière impartiale en relation avec la situation de classe. Les gestes correspondant au point de vue de l'enseignant sont eux aussi neutres cependant ils découlent de l'entretien d'auto-confrontation.

L'analyse se termine enfin par la réunion des hypothèses proposées et celles annoncées souvent explicitement par l'enseignant. Le plus souvent, les suppositions étaient semblables au point de vue de l'enseignant donc ceux sont ces gestes qui ont été conservés mais parfois les deux ne concordaient pas tout à fait, il a fallu prendre une décision pour ne conserver que les faits véritables. Ainsi, la colonne « résultats » rend compte des gestes professionnels d'ajustement extraits le plus objectivement possible de ces situations de classes.

Geste professionnel	Vocabulaire employé
<b><i>Pilotage (P)</i></b>	<p>« donc maintenant » ; « On va prendre le mémo dans un premier temps » ; « je te propose de le faire ensuite » ; « C'était pas ce que j'avais prévu au départ » ; « Ce matin on va commencer par » ; « je suis libre de changer le planning » ; « on collera dans le cahier » ; « j'affiche » ; « Le soir » ; « je les écris au tableau » ; « Je vais écrire tout le mot au tableau » ; « ce qu'on va faire avant la récréation » ; « Alors là je les interroge au hasard » ; « ça réduit le temps d'activité » ; « j'ai changé de place » ; « ils sont en binômes » ; « c'est vous qui décidez quand c'est terminé » ; « être aux ateliers » ; « comment je m'installe » ; « viens montrer aux copains » ; « toute la gestuelle » ; « Nous allons commencer » ; « passe dans les rangs » ; « qu'un groupe travaillerait en autonomie » ; « je vais prendre un groupe pour travailler en atelier » ; « pour éviter que les élèves se lèvent ou viennent me solliciter »</p>
<b><i>Tissage (T)</i></b>	<p>« on l'a déjà institutionnalisé » ; « je leur demande juste de comprendre d'où vient cette règle » ; « la petite graine et elle fera son chemin » ; « ça les ramène à ce qu'on avait fait » ;</p> <p>« pour faire tout ce lien chaîne orale-écrite » ;</p> <p>« c'est pour ça qu'on lit c'est vraiment pour accéder au sens » ; « pour faire le lien avec ce qu'ils connaissent » ; « c'est un peu un lien » ; « c'est pour faire le lien avec la graphie » ; « les ateliers ne sont pas détachés de l'activité » ; « L'idée c'est de faire sortir l'élève du simplement faire, y'a le sens de l'apprentissage parce qu'on peut passer à côté ça » ; « Là y'a ce lien entre lecture et compréhension » ; « lire et écrire c'est ce lien en permanence » ; « c'est du tissage en fait »</p>

Geste professionnel	Vocabulaire employé
<i>Étayage (E)</i>	<p>« c'était vraiment de déchiffrer et comprendre les particularités du son » ; « mais je voulais être sûre que c'était le son et pas la graphie » ; « là je l'ai sous les yeux alors je vois ou pas si elle essaie d'entrer dans les apprentissages » ; « J'essaie de ne pas faire de validation directe [...] amener la validation par les pairs » ; « l'explicitation des stratégies pour pouvoir soit se les approprier soit développer les siennes » ; « créer la leçon ensemble » ; « C'est déconstruire ce qu'ils pensent justement » ; « expliciter la leçon » ; « ça les aide vraiment à construire » ; « ce que j'apporte » ; « je l'ai choisi pour elle » ; « C'est très important au CP de lire en suivant avec le doigt » ; « il faut que l'objectif soit clair » ; « Tu peux essayer de le lire ? » ; « c'est pour l'autonomie » ; « Les couleurs c'est juste pour repérer la lettre » ; « C'est un retour quoi » ; « bravo » ; « très bien » ; « Au début je l'écrivais parce que c'était difficile » ; « il faut les orienter vers les aides » ; « j'ai corrigé en direct » ; « je les félicite » ; « je dis toujours, soit explicitement soit [...] je fais le rappel » ; « c'est pour ça que je l'écris » ; « il faut dire à haute voix ce qu'on écrit ça permet d'entendre ce qu'on écrit » ; « je choisis ceux qui n'ont pas de difficulté parce que ça laisse du temps aux autres » ; « je n'interviens pas c'est volontaire » ; « c'est super » ; « Je remets la validation aux élèves » ; « expliciter toutes les procédures » ; « comprendre tout ce qui [...] être un obstacle cognitif » ; « l'idée c'est de lever ce brouillard qui peut y avoir sur tout ce vocabulaire technique » ; « c'est un soutien à la mémorisation » ; « il faut expliquer » ; « je les accompagne » ; « qu'il n'y ait pas une surcharge de la parole de l'enseignant » ; « C'est un tremplin aux apprentissages et à la motivation » ; « on est dans l'ordre de l'étayage quoi » ; « l'idée de le tirer vers le haut » ; « apporter une aide supplémentaire » ; « retour immédiat et individuel » ; « c'était une belle réussite »</p>

Geste professionnel	Vocabulaire employé
<i>Atmosphère (A)</i>	<p>« les faire rentrer dans la lecture » ; « problème d'attention » ; « difficulté de posture » ; « entrer dans les apprentissages » ; « j'ai besoin de ton attention » ; « c'est rassurant » ; « qu'elle soit à l'aise » ; « les mettre en réussite » ; « les recentrer » ; « on va faire plaisir » ; « c'est pas de les noyer sous les informations » ; « la mettre en valeur » ; « il faut recadrer » ; « c'est le climat de classe » ; « on a l'habitude » ; « instauré dès le début de l'année » ; « ça met tout le monde en confiance » ; « pas de mauvais esprit » ; « je les félicite devant tout le monde aussi » ; « ils veulent essayer d'y arriver » ; « ça se passe toujours bien alors je les laisse faire » ; « qu'ils se sentent bien ça fait partie du climat de classe » ; « Il y a tout un échange » ; « rassembler le groupe » ; « Quand tu parles je ne peux pas moi faire le travail que je dois faire » ; « prendre confiance » ; « droit à l'erreur » ; « coopération » ; « Alors ça c'est un peu ce que Bucheton pourrait appeler ce qui est de l'ordre du magicien, c'est une façon de capter leur attention » ; « avoir conscience qu'on fait des progrès » ; « avoir l'attention des élèves » ; « tous soient disponibles » ; « cette interaction » ; « c'est tout à fait de la gestion de classe »</p>

Grille permettant l'identification des gestes professionnels d'ajustement

## IV. Résultats d'analyse et mise en discussion

- Résultats d'analyse

*Contexte : Voilà plus de cinq ans que l'enseignante de cette classe exerce en milieu prioritaire et développe sa pratique en CP dédoublé depuis l'entrée en vigueur de ce dispositif. Deux classes sont réunies dans un même espace c'est pourquoi les enseignants ont choisi de coanimer les apprentissages. Le premier enseignant dirigeait la séance de lecture avec dix-huit élèves pendant que l'enseignante intéressée menait la même séance avec un groupe de six élèves.*

<b>Geste professionnel</b>	<b>Isolé</b>	<b>Combiné</b>	<b>Total</b>
<i>Pilotage (P)</i>	2	2	4
<i>Étayage (E)</i>	8	17	25
<i>Tissage (T)</i>	1	9	10
<i>Atmosphère (A)</i>	3	10	13

Gestes professionnels d'ajustement identifiés et classés selon s'ils sont isolés ou combinés lors de la séance de lecture de l'enseignant n°1

Ce tableau rend compte des gestes professionnels d'ajustement identifiés lors de la séance de lecture proposée par l'enseignant n°1 qui sont au nombre de 52. L'étayage apparaît sous ses formes isolée et combinée 25 fois, le geste d'atmosphère lui 13 fois. Ce sont les gestes qui sont le plus représentés.

*Contexte : Le professeur de cette classe évolue depuis plus de cinq ans dans des établissements du réseau prioritaire renforcé mais est débutant quant au dispositif du dédoublement des CP. Sa classe comprend 12 élèves qui se sont d'abord impliqués collectivement puis se sont préparés à la lecture en binômes.*

<b>Geste professionnel</b>	<b>Isolé</b>	<b>Combiné</b>	<b>Total</b>
<i><b>Pilotage (P)</b></i>	2	15	17
<i><b>Étayage (E)</b></i>	11	21	32
<i><b>Tissage (T)</b></i>	1	4	5
<i><b>Atmosphère (A)</b></i>	0	15	15

Gestes professionnels d'ajustement identifiés et classés selon s'ils sont isolés ou combinés lors de la séance de lecture de l'enseignant n°2

Dans cette grille, 69 gestes ont été repérés lors de la séance de lecture élaborée par l'enseignant n°2. Les gestes d'étayage et de pilotage sont les plus fréquents avec respectivement 32 et 17 apparitions. Le geste d'atmosphère est présent tout aussi régulièrement avec un total de 15 manifestations.

*Contexte : L'enseignante de cette classe a l'expérience des CP du réseau prioritaire renforcé depuis plus de dix ans et connaît le dispositif dédoublé depuis sa mise en place. Treize élèves constituent cette classe de CP qui se sont engagés collectivement puis individuellement dans cette séance de lecture.*

<b>Geste professionnel</b>	<b>Isolé</b>	<b>Combiné</b>	<b>Total</b>
<i>Pilotage (P)</i>	4	15	19
<i>Étayage (E)</i>	8	16	24
<i>Tissage (T)</i>	3	5	8
<i>Atmosphère (A)</i>	2	13	15

Gestes professionnels d'ajustement identifiés et classés selon s'ils sont isolés ou combinés lors de la séance de lecture de l'enseignant n°3

Lors de la séance de lecture du professeur n°3, 66 gestes professionnels d'ajustement sont recensés dont l'étayage et le pilotage qui en représentent plus de la moitié.

<b>Geste professionnel</b>	<b>Isolé</b>	<b>Combiné</b>	<b>Total</b>	<b>Fréquence du geste (en %)</b>
<i>Pilotage (P)</i>	8	32	<b>40</b>	<b>21</b>
<i>Étayage (E)</i>	27	54	<b>81</b>	<b>43</b>
<i>Tissage (T)</i>	5	18	<b>23</b>	<b>12</b>
<i>Atmosphère (A)</i>	5	38	<b>43</b>	<b>23</b>

Gestes professionnels d'ajustement identifiés et classés selon s'ils sont isolés ou combinés  
lors des trois séances de lecture confondues

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus dénombre 187 identifications des gestes professionnels d'ajustement au cours des trois séances de lecture analysées. Sont recensés 40 gestes de pilotage sont recensés, 81 d'étayage, 23 de tissage et enfin 43 d'atmosphère. Les gestes prépondérants sont alors l'étayage (43%), l'atmosphère (23%) suivis de près par le pilotage (21%). Cette analyse révèle également que tous les gestes confondus sont majoritairement combinés à un autre : le pilotage est présent sous cette forme à 80%, l'étayage à 66%, le tissage à 78% et l'atmosphère à 88% pour finir. Ces combinaisons ressortent également des grilles individuelles précédentes mais en proportions diverses.

<b>Combinaison de gestes professionnels</b>	<b>Total</b>	<b>Fréquence de la combinaison (en %)</b>
<i>E - A</i>	<b>20</b>	<b>27</b>
<i>E - P</i>	<b>13</b>	<b>18</b>
<i>E - T</i>	<b>11</b>	<b>15</b>
<i>P - A</i>	<b>8</b>	<b>11</b>
<i>P - T</i>	<b>2</b>	<b>3</b>
<i>E - T - A</i>	<b>1</b>	<b>1</b>
<i>P - E - A</i>	<b>6</b>	<b>8</b>
<i>P - E - T</i>	<b>11</b>	<b>15</b>
<i>A - P - T</i>	<b>1</b>	<b>1</b>
<i>P - E - T - A</i>	<b>1</b>	<b>1</b>

Combinaisons de gestes professionnels d'ajustement identifiées  
lors des trois séances de lecture confondues

Les fréquences pour chaque combinaison ont été arrondies à l'unité.

- **Mise en discussion**

Ces résultats rendent compte des gestes professionnels d'ajustement dans trois classes de CP dédoublé toutefois les enseignants ont composé ces séances de lecture sous un protocole sanitaire strict ; en effet les salles de classes étaient agencées selon les règles de distanciation en vigueur ce qui a modifié considérablement les dispositifs habituellement mis en œuvre en lecture. De plus, cette lecture s'organise en deux grands axes qui sont la compréhension et phonologie, cette dernière étant particulièrement affectée par le port du masque des enseignants mais aussi par celui des élèves.

Par ailleurs, bien qu'un seul enseignant ait été sollicité pour cette recherche, le co-enseignement peut constituer un biais majeur visible dans les résultats tout comme les différents dispositifs mis en place lors des séances.

D'autre part, deux enseignants sur les trois possèdent la même méthode de lecture ce qui peut justifier les différences de progressions en cette même période de l'année.

Il me paraît aussi intéressant d'insister sur le fait que cette étude est construite sur la base d'une unique séance de lecture par enseignant ce qui ne rend pas compte de l'ajustement général des enseignants. Elle ne s'apparente pas à une étude universelle.

Pour finir, je tiens à préciser que j'étais présente dans les classes à la demande des enseignants lors de la réalisation des films ; je connaissais en effet l'école et l'équipe enseignante suite au stage réalisé au semestre 3 de cette deuxième année de Master. Je doute néanmoins avoir influencé les gestes de ces enseignants expérimentés ; il en est de même pour ceux des élèves à qui ma présence était habituelle.

## V. Conclusion et perspectives

- **Conclusion**

Les résultats présentés dans la grille précédente révèlent tout d'abord que le geste professionnel d'ajustement premier est le geste d'étayage. Il est en effet présent 81 fois sur les 187 gestes identifiés. A cet instant, la conclusion qu'il convient de tirer est que ce geste professionnel d'ajustement est lié aux objectifs de l'apprentissage de la lecture en CP. C'est de fait un niveau très difficile et surtout très opaque pour les élèves comme le souligne le référentiel pour enseigner la lecture au CP (*Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, 2019) c'est pourquoi il est nécessaire de guider les élèves dans cet apprentissage pour lever les nombreux implicites.

Par ailleurs, la fréquence d'apparition des gestes de pilotage et d'atmosphère est similaire, elle est respectivement de 21% et 23% ce qui fait de l'atmosphère le deuxième geste le plus important. Ils donnent des informations à la fois juste la gestion du spatio-temporelle et à la fois sur le climat de classe rendant possibles les apprentissages. Il est toutefois difficile de donner une explication concrète : cela peut définir une régularité propre à chaque enseignant ou bien simplement être en relation direct avec l'effectif de classe.

Créer du lien et de donner du sens aux apprentissages apparait en retrait comparé aux autres gestes d'ajustement. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le tissage est plus difficile à mettre en œuvre en cette première année d'école élémentaire.

Au terme de cette réflexion, tous les gestes professionnels d'ajustement caractérisés par Dominique Bucheton (*L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 2009) sont mobilisés par ces trois enseignants de CP. D'après les réponses apportées lors des entretiens d'auto-confrontation, il est évident que ces gestes naissent pour la grande majorité de manière volontaire chez tous les enseignants. Ce sont ainsi de véritables gestes de métier (Bucheton, 2009).

Dans cette perspective, il convient de centrer l'attention sur les gestes individuels recueillis dans les grilles antécédentes. L'étayage a été caractérisé en premier de manière collective comme l'évoque le premier paragraphe de la page précédente ; il est de même possible de le présenter de la sorte individuellement. Il est à l'évidence lié à la fois au domaine de la lecture mais aussi à l'effectif réduit ; c'était en effet un objectif ministériel (*Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, 2019).

Le pilotage apparaît en seconde position chez deux enseignants mais en dernière place pour l'enseignant restant. A ce sujet, on ne peut que conclure à un geste associé au dispositif choisi pour cette séance de lecture, les élèves étant en atelier séparé du groupe, le pilotage en est réduit.

Les gestes d'atmosphère et de tissage quant à eux n'interviennent pas au même moment chez tous les enseignants. Ce que l'on est tenté de dire est que ces trois enseignants ont testé personnellement les différents gestes et ont sélectionné ceux qui leur correspondaient le mieux. Ils sont le reflet du fonctionnement de classe, fonctionnement qui est individuel.

En d'autres termes, cette étude confirme l'existence d'une régularité de ces gestes professionnels d'ajustement notamment pour ce qui est de l'étayage, du pilotage et de l'atmosphère. Toutefois cette régularité est disparate au sein de cette équipe et ne permet pas de conclure à une pratique collective au cœur du dispositif du dédoublement du cours préparatoire. Elle s'oriente indubitablement vers le style enseignant qui leur est singulier (Clot, 2006).

L'ensemble des résultats analysés met en relief les gestes sous leurs formes isolée ou combinée. Ils sont alors le plus souvent identifiés sous leur forme combinée comme le soulignent les pourcentages suivants élaborés à partir de la grille générale : le pilotage est combiné à 80%, l'étayage à 67%, le tissage à 78% et enfin l'atmosphère à 88%. Ces nombres traduisent des combinaisons de gestes professionnels d'ajustement dans lesquelles l'atmosphère, le pilotage et le tissage sont clairement représentés alors que l'étayage semble plus accessible sous sa forme isolée même s'il est lui aussi combiné à d'autres dans la majorité des cas. Ces combinaisons sont mobilisées par tous au regard de l'analyse des résultats à tel point qu'il convient encore une fois de conclure à un geste de métier (Bucheton, 2009) partagé ici par les trois enseignants de cette même école des classes de CP dédoublé du réseau d'éducation prioritaire renforcé lors de l'apprentissage de la lecture.

Au terme de cette discussion, il est essentiel d'attirer l'attention au sujet de ces combinaisons qui sont au nombre de 74 dans les séances de lecture analysées. A l'évidence, Cinq associations se remarquent et à l'évidence c'est le couple « étayage-atmosphère » qui est le plus fréquent chez ses trois enseignants puisqu'il apparaît près de 20 fois. C'est ensuite l'assemblage « étayage-pilotage » avec 18% de fréquence suivi de près par les unions « étayage-tissage » et « pilotage-étayage-tissage » qui représentent chacune 15% de l'ensemble des combinaisons. Il arrive tout de même que les quatre gestes professionnels d'ajustement considérés soient combinés ensemble. A contrario, le binôme « atmosphère-tissage » n'apparaît pas dans ces résultats.

- **Perspectives**

Ces données rendent compte d'un étayage évident, il serait alors pertinent d'analyser les formes d'étayage présentes dans ces verbatims de situations de classe. Jerome Bruner a recensé non pas des formes mais des fonctions qui sont présentées ci-après (Bruner, 2011) :

1. L'enrôlement
2. La réduction des degrés de liberté
3. Le maintien de l'orientation
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes
5. Le contrôle de la frustration
6. La démonstration

On devine aisément ce « maintien de l'orientation », cette « signalisation des caractéristiques déterminantes » et ce « contrôle de la frustration » (Bruner, J) permanents dans les situations proposées en annexes. Les enseignants explicitent en effet les apprentissages (fonction 3), énoncent les notions clés du thème abordé (fonction 4) et félicitent leurs élèves en toute occasion.

D'autre part, cette régularité pourrait traduire un genre partagé par une communauté de pratiques (Clot, 2006). Yves Clot définit le genre comme étant une pratique partagée par des individus évoluant dans le même domaine, la communauté de pratiques correspondant ici aux enseignants. Elle peut être d'ordre matérielle, langagière ou encore corporelle. À l'évidence pour aborder cette étude, observer et interroger trois enseignants d'une même école serait insuffisant, il conviendrait de confronter les gestes professionnels d'enseignants provenant d'au moins trois écoles REP+ différentes pour affiner l'analyse.

Il est ainsi permis d'imaginer retrouver cette régularité auprès d'enseignants en provenance des deux types d'écoles, celles qui appartiennent au réseau d'éducation prioritaire et les autres. Il faudrait alors envisager d'analyser les pratiques enseignantes d'au moins trois enseignants REP+ en parallèle de celles de trois enseignants hors éducation prioritaire et donc à effectifs ordinaires pour espérer peaufiner cette étude. Dans cette optique, il s'agirait de conclure à un genre de pratiques enseignantes générales – celui d'enseignants du premier degré – présenté par Yves Clot (*La fonction psychologique du travail*, 2006).

A l'issue de ce développement, il est intéressant d'aborder sous un angle différent mais complémentaire l'analyse des gestes professionnels, comme l'ont proposé les enseignants concernés par ce mémoire lors des entretiens non officiels. Assurément, analyser les gestes professionnels, qu'ils soient les nôtres ou ceux d'un pair invite l'acteur à détacher son esprit des situations de classes quotidiennes pour les juger objectivement. Réaliser des entretiens d'auto-confrontation de manière régulière, pour participer à l'élaboration d'un mémoire ou bien au sein même de l'équipe enseignante, rendrait légitime le fait d'ajuster sa pratique en permanence. En tant que professeure des écoles en devenir, prendre conscience des enjeux de cette pratique réflexive à ce stade de ma carrière me permet de mieux appréhender la gestion de l'espace, du temps, du climat de classe pour donner du sens à ces apprentissages fondamentaux. Dans l'intention de poursuivre cette méditation, je citerai un court extrait de l'ouvrage intitulé le sociologue Philippe Perrenoud :

Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus. Sa réalité se mesure non au discours ou aux intentions, mais à la place, à la nature et aux conséquences de la réflexion dans l'exercice quotidien du métier, en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière (Perrenoud, 2016).

## VI. Bibliographie

Bruner, J., Michel, J. (2011). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème.

Dans Deleau, M. (dir.), *Le développement de l'enfant : savoir faire et savoir dire*

(pp. 261-280). PUF

Dans ce chapitre, Jerome Bruner recense six fonctions d'étayage induisant une analyse plus fine en situation et a posteriori de ce geste professionnel commun à tous les enseignants.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 51-68). Octarès

Dans cet article, l'auteur présente son modèle des gestes professionnels d'ajustement et soulève dans cet extrait la difficulté à modéliser ces gestes professionnels d'ajustement dans la mesure où ils sont propres à l'enseignant.

Bucheton, D., Dezutter O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans*

*l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck

Cet article présente une analyse de gestes professionnels didactiques mis en œuvre lors des séances de français.

Clot, Y. (2006). 1. Une psychologie cognitive du travail ?. Dans Clot, Y. *La fonction*

*psychologique du travail* (pp. 11-46). PUF

Cet article de réflexion met en lumière deux concepts liés à l'enseignement. Le premier définit ce qui est partagé par une communauté de pratiques appelé le genre ;

le second est lui, une appropriation personnelle du genre, c'est le style.

Loison, M. (2005). Formation des maîtres. Entre praxéologie et pratique réflexive. Dans Zay, D. (dir.), *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (pp. 251-285). PUF

Marc Loison cherche à savoir si la mutualisation des pratiques lors de formations en REP+ contribue à faire évoluer les représentations des enseignants sur l'efficacité des dispositifs pédagogiques pour remédier à l'échec scolaire.

Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*.

[https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload)

/accueil/Referentiel\_de\_l\_education\_prioritaire.pdf, consulté le 31/03/2019

Ce référentiel présente la politique de l'éducation prioritaire.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Le pilotage des classes dédoublées*

*100% de réussite en CP et CE1*. <https://eduscol.education.fr/media/1512/download>,

consulté le 19/09/2020

Ce vade-mecum rappelle la mesure en vigueur de dédoublement et précise qu'il est nécessaire de mettre en commun des outils et des pratiques d'apprentissage au sein de l'école afin d'être efficace.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Pour enseigner la lecture et*

*l'écriture au CP*. <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/>

Lecture\_écriture\_versionWEB\_939232.pdf, consulté le 18/11/2020

Ce guide centralise de nombreuses ressources permettant de conduire les apprentissages « pour assurer la maîtrise des fondamentaux lire et écrire par tous les élèves » de CP.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020). *Programme du cycle 2*

*en vigueur à la rentrée 2020*. <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A->

Scolarité\_obligatoire/24/5/Programme2020\_cycle\_2\_comparatif\_1313245.pdf,

consulté en septembre 2020

Les programmes et les attendus de fin d'année du cycle 2 sont définis dans ce document.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (Mise à jour 2020). *Classes de*

*CP en éducation prioritaire : première évaluation*. <https://www.education.gouv.fr/>

dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-

evaluation-11879, consulté en décembre 2020

Ce site rend compte des premiers résultats du dédoublement des CP en REP+.

Perrenoud, P. (2016). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* :

*professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éditeur

Perrenoud défend l'idée que la formation des enseignants doit intégrer une maîtrise des processus d'enseignement et d'apprentissage en plus de la maîtrise théorique des savoirs déjà attendue afin que cette formation soit plus professionnalisante.

## Annexes :

- Verbatims de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant n°1 associés à leurs analyses respectives :

Situation de classe	Entretien d'auto confrontation	Hypothèses	PDV enseignant	Résultats
M : Aujourd'hui on va travailler un petit peu la lecture d'accord, c'est quoi le son qu'on est en train de travailler en ce moment ? Est-ce que tu peux nous rappeler le son ? Elève 1 : Le S M : Le S? Qu'est-ce t'en penses ? C'est le S qu'on travaille en ce moment ? Èève 1 : Non c'est le z M : Le Z ? Alors, je lui demande quel est le son que l'on travaille et il a commencé par dire le S mais après il s'est repris il m'a dit le Z, qu'est-ce que vous en pensez ? Et toi, tu en penses quoi ? Alors vous n'êtes pas du tout avec moi là les élèves, je lui ai demandé quel était le son que l'on travaillait cette semaine et il m'a dit le s et après il a dit non le z. Qu'est-ce que vous en pensez ? Elève 2 : On travaille sur les deux M : On travaille sur les deux ? Elèves : oui M : Vous avez presque raison, mais c'est pas ça	Là j'avais pris un groupe de besoin, ce sont les élèves pour qui la lecture et la compréhension sont quelque chose de difficile donc dans un premier temps c'était de la lecture, ici du mémo. On avait déjà travaillé la leçon le mardi et là c'était vraiment pour revoir les mots de lecture, les règles, les apprentissages  La principale préoccupation c'était de pouvoir les faire rentrer dans la lecture de mots et pas entrer dans la devinette, c'était vraiment de déchiffrer et comprendre les particularités du son /z/ qui a deux graphies dont la plus fréquente est avec le "s" donc c'était de pouvoir identifier les mots avec le son /z/.	T  E  E - A	P - T  E  E	P - T  E  E - A

<p>que je vous demande. Je vous demande le son que l'on travaille cette semaine  Aaaah ça y est ! Tu as vu, les mots sont importants, on travaille le son /z/ mais tu avais raison, le son /z/ je l'écris de deux manières différentes, je l'écris ...  Elève 3 : avec le s  M : je l'écris avec le s et ensuite ?  Elève 4 : le z</p>	<p>Au début de l'atelier je leur demande quel son on va travailler et il m'a dit le s, ce que j'attendais c'était un son, j'avais compris qu'il était en train de parler d'une partie de la leçon mais je voulais être sûre que c'était le son et pas la graphie même si des fois le son et la lettre c'est compliqué c'est pour ça qu'on va plus appuyer sur le son.</p>	<p>E</p>	<p>T – E</p>	<p>T – E</p>
<p>M : Tu es avec nous ou pas ? T'es pas avec nous</p>	<p>Elle a un gros problème d'attention, elle a la plupart du temps attend que les camarades fassent le travail pour qu'ensuite elle rentre dans l'apprentissage, elle est encore beaucoup dans la devinette. Elle a une difficulté de posture avec le rôle d'élève donc elle est suivie par le RASED. Dans le grand groupe elle attend la validation par les autres et ensuite elle le fait alors que là je l'ai sous les yeux alors je vois ou pas si elle essaie d'entrer dans les apprentissages</p>	<p>A - E</p>	<p>A -E</p>	<p>A – E</p>

<p>M : Le son /z/ on l'écrit de deux manières différentes : avec le s et avec le z. On va prendre le mémo dans un premier temps, et on va lire ensemble des mots du mémo, vous êtes prêts ? Qui est-ce qui veut commencer ? On le colle pas non non</p> <p>Elève 1 : un oi..seau M : très bien ! Elève 4 : du ro..ssin Elève 2 : le s il se prononce /z/ ! M : ah d'accord Elève 4 : du raissin Elève 5 : a et i ça fait /e/ M : aaah merci a et i ça fait /e/ donc là qu'est-ce que tu lis ?</p> <p>Elève 4 : raisin M : bravo, elle s'est reprise elle avait dit raissin et après ? Elève 2 : et après elle a dit raisin M : elle s'est souvenue qu'on travaillait le son /z/. Vous vous souvenez de la règle du s ? Elève 1 : oui M : à quel moment il fait /z/ le s ? Elève 6 : quand il est tout seul M : quand il est tout seul ? D'accord t'es sûr de ça ? Elève 6 : oui</p>	<p>On a fait un rappel du son donc maintenant on allait lire les mots du mémo. S'ils se mettent à coller on perd de vue l'objectif de la séance donc on était vraiment sur la lecture, on peut perdre du temps et les élèves.</p> <p>J'essaie de ne pas faire de validation directe, c'est vraiment d'amener la validation par les pairs</p> <p>Le son /é/ on l'a vu, on l'a déjà institutionnalisé et je l'ai laissée faire, j'ai vu que certains fronçaient les sourcils j'ai demandé ce qu'il se passait. La connaissance a été apportée alors je valide, ils l'ont construite</p> <p>Là c'est l'explicitation des stratégies des camarades pour pouvoir soit se les approprier soit développer les siennes.</p> <p>Sur le son qu'on travaille, le son /z/, les enfants disent que quand le s est tout seul ça fait /Z/ alors qu'en fait ça fonctionne</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>T</p> <p>A</p> <p>T - E</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>T</p> <p>A - E</p> <p>T - E</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>T</p> <p>A - E</p> <p>T - E</p>
---	---	--	--	--

<p>M : Qu'est-ce t'en penses Aya ? T'étais là quand on en avait parlé la dernière fois ?</p> <p>Si je vous écris ce mot là [poste] ? Elèves : posté.. Non poste !</p> <p>M : poste, y'a pas de é à la fin, qu'est-ce que t'en penses Mathis ?</p> <p>Elève 1 : des fois quand il est avec le o ça fait /s/</p> <p>M : oui mais il est tout seul</p> <p>Elève 1 : oui mas sauf que ça peut pas faire /z/ parce que y' le t et le o</p> <p>M : c'est quoi la règle alors ?</p> <p>Là c'est une connaissance qu'il t'apporte le camarade, t'étais pas là écoute</p> <p>Elève 1 : dans poste y'a pas de...</p> <p>M : j'en écris un autre Mathis pour toi, j'écris celui-ci [pense]</p> <p>Elève 1 : pense..</p> <p>M : pourquoi vous ne l'avez pas lu penze ?</p> <p>Elève 5 : parce qu'il y a un e à côté du s</p> <p>M : ok décidément.. Je vais vous avoir !</p> <p>Maintenant je vous mets celui-ci [fraise]</p> <p>Elèves en coeur : fraise !</p>	<p>seulement s'il est entre deux voyelles. Ils ne vont pas forcément voir qu'il y a deux voyelles mais je leur demande juste de comprendre d'où vient cette règle parce qu'après les deux voyelles certains l'ont attrapée de suite dès de le début de l'année mais pour certains ça n'a pas été construit, c'est pas le but ici, je mets la petite graine et elle fera son chemin.</p> <p>Le but c'est simplement de discuter autour de ces mots, créer la leçon ensemble</p> <p>Quand on apporte la connaissance c'est quelque chose dont ils vont avoir besoin donc la connaissance, là c'est un point fort j'ai besoin de ton attention</p> <p>C'est pas vraiment pour les piéger c'est pour leur montrer qu'il ne faut pas qu'ils le</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>E</p>
---	---	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------





<p>M : oui tu as compris qu'elles étaient coquines, quand elles sont à côté elles font un son différent ça fait è. C'est le è de quoi ?  Elève 2 : de maison  Elève 6 : une maison !  M : tu essaies de lire celui-ci ?  Elève 4 : un ...  M : il est pas facile  Elève 3 : je peux l'aider ?  M : oui avec plaisir !  Elève 3 : un trésor..  Non un trésor  M : ah vous avez vu ce qu'elle a fait ? Elle a lui tré-ssor on a rien dit et ensuite elle a fait un trésor, qu'est-ce qui s'est passé chez elle ?  Qu'est-ce qu'elle a fait ?  Elève 2 : elle a dit trésor et elle a trouvé le mot qui ressemble  M : Pas tout à fait  Elève 6 : elle avait li ça et après elle s'est dit qu'il y avait deux voyelles  M : moi je suis pas sûre qu'elle s'est dit ça. Tu vas me dire si j'ai raison, moi je pense qu'elle a lu trésor mais elle s'est dit que ça voulait rien dire trésor mais ça ressemble à trésor. Est-ce que c'est ça qui s'est passé dans ta tête ?  Elève 3 : oui  M : bah tu sais quoi bravo ma belle parce que là t'es en train de lire, parce que tu as compris que lire ça</p>	<p>de la phrase, de séparer les mots dans la phrase écrite parce qu'à l'oral les élèves ne font pas ce découpage</p> <p>La construction elle l'a apportée je valide</p> <p>C'est que là elle était déjà dans la compréhension, quand elle a lu trésor elle s'est rendu compte que ça n'avait aucun sens et du coup elle l'a relu en trésor et c'est pour ça qu'on lit c'est vraiment pour accéder au sens donc là c'était une belle réussite ! C'est surtout que pour les enfants de CP quand on leur dit "lis", ils regardent le mot et pour eux c'est lire, donc si tu n'as pas compris ce que tu as lu c'est que tu as mal lu ; il faut que l'objectif soit clair</p>	<p>E</p> <p>E</p>	<p>A - E</p> <p>E - T</p>	<p>A - E</p> <p>E - T</p>
---	--	-------------------	---------------------------	---------------------------



<p>avez vu il a attrapé le s du début, bravo ! Qui veut le faire maintenant ?</p> <p>Elève 5 : zéro</p> <p>M : zéro, tu peux le répéter ? Bravo les élèves ! Comment t'as fait pour le trouver aussi vite ?</p> <p>Elève 2 : je sais pas</p> <p>M : c'était au hasard ? Est-ce que t'es d'accord avec les copains ? Regarde le mot.. Tu peux essayer de le lire pour être sûre que c'est celui-ci ?</p> <p>Eève 2 : zéro</p> <p>M : oui c'est bien zéro.. Vous êtes trop fort on va laisser les mots de côté.. Ah tu veux le faire ? Ok je te propose de le faire ensuite on va passer au plus difficile</p> <p>Elève 1 : zoo</p> <p>Elève 6 : j'ai trouvé !</p> <p>M : est-ce que c'est celui que Mathis a demandé ? Non Mathis il a demandé zoo, y'a deux o oui</p> <p>M : vas-y</p> <p>Elève 6 : ..</p> <p>M : tu as compris ce qu'on était en train de faire ?</p> <p>Elève 6 : un lézard</p> <p>M : très bien.. Non ne lui dis pas peut être qu'elle avait envie de trouver toute seule.. Mets ton doigt dessus</p> <p>M : ok c'est bon on y va.. On va regarder les phrases avec le son /z/.. J'ai envie d'un truc un peu difficile est- ce qu'on le tente ?</p>	<p>Ca c'est la prise d'indices, c'est super pour la lecture, on joue aux détectives, on sort les loupes (loupes au tableau) c'est vraiment parce que c'est pas des devinettes, on a des connaissances et on peut chercher des informations partout pour développer des stratégies de lecture</p> <p>Là j'essayais de l'orienter sans apporter la réponse</p> <p>Oui on va faire plaisir là, même si ça n'a plus de sens car j'ai bien vu que c'était acquis pour certains mais il fallait faire plaisir pour qu'ils puissent entrer dans la suite de l'activité, c'est propre à mon fonctionnement.. Quand ils sont en demande c'est que j'ai tout gagné</p> <p>C'était pas ce que j'avais prévu au départ mais comme ils s'en étaient bien sortis je voulais essayer d'aller</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E - P</p> <p>P</p>	<p>E - T</p> <p>E</p> <p>A - P</p> <p>P</p>	<p>E - T</p> <p>E</p> <p>A - P - E</p> <p>P</p>
--	---	---	---	---

<p>Elèves : oui M : on va le tenter ensemble vous savez lire ! J'ai envie de vous raconter une petite phrase et vous allez me dire c'est quelle phrase.. Ca se passe dans ma cuisine et je suis en train de manger des cerises. Quelle phrase raconte cette histoire ?</p>	<p>vers de la compréhension, le but n'étant pas forcément de lire toute la phrase</p>			
<p>Elève 3 : je mange dans ma cuisine M : alors est-ce que c'est vraiment je mange dans ma cuisine ?.. j'aimerais que tu arrêtes de m'interrompre Elève 4 : non pas la même M : bon c'est difficile.. Ok toi tu l'as trouvée est-ce que tu peux nous la lire sans mettre ton doigt dessus ? Elève 2 : Dans la cuisine il y a de belles cerises M : maintenant vous pouvez la trouver. Là tu joues aux devinettes ça ne me plaît pas.. C'est la numéro combien ? Tu peux la lire ? Elève 4 : dans la cuisine, il y a de belles cerises Elève 5 : je peux l'aider ? M : oui Elève 5 : ça fait /k/ Elève 4 : dans la cuisine il y a de belles cerises.</p>	<p>Donc là c'était la prise d'indices. Il y avait une autre phrase avec "mange", après ce qu'ils ont fait c'était pas faux, je parlais de la cuisine mais ils n'ont pas été jusqu'à la phase de vérification J'ai tenté mais j'ai arrêté parce que l'exercice que je proposais n'était pas judicieux à ce moment-là, l'idée c'est pas de les noyer sous les informations le début de l'activité était riche donc là on fait 2 ou 3 lectures de phrases pour ceux qui en ont envie</p>	<p>E</p>	<p>E – A</p>	<p>E – A</p>
<p>Elève 4 : dans la cuisine, il y a de belles cerises Elève 5 : je peux l'aider ? M : oui Elève 5 : ça fait /k/ Elève 4 : dans la cuisine il y a de belles cerises.</p>	<p>Je l'ai choisie parce qu'elle a été très patiente depuis le départ et elle a un niveau de lecture plus développé que ses camarades du coup c'était de la mettre en valeur</p>	<p>A</p>	<p>A</p>	<p>A</p>
<p>M : tu veux bien revenir avec nous ? On a besoin de toi là</p>	<p>Là il faut recadrer à ce moment-là parce qu'il y en a plein qui sont très dans la règle, dans</p>	<p>A</p>	<p>A</p>	<p>A</p>

<p>Elève 6 : oui mais j'avais reconnu la phrase j'allais le dire  M : oui mais tu n'avais pas la parole c'est pas parce que je n'avais pas envie de t'écouter.  Ok on en fait une dernière : alors c'est vous qui allez la lire  Elève 1 : je vais mettre une simple chemise ...pour me balad..balader dans le désert</p> <p>M : tu peux dire merci elle t'a aidé, c'est très bien. Comment tu as su qu'il ne fallait pas s'arrêter après chemise ? Comment elle a su ?  Elève 2 : c'est pas qu'elle est finie y'a pas de nombre (de numéro) et..  Elève 3 : il y a rien à la fin pour dire la phrase c'est fini  M : on va s'arrêter là, c'est très bien pour la lecture</p>	<p>l'attente et la prise de parole à tort et à travers empêche les autres de travailler et d'apprendre ; tout le monde doit avoir l'occasion de parler</p> <p>C'est encore une autre stratégie c'est en ça que c'est intéressant c'est pour faire le lien avec ce qu'on a déjà fait, ce qu'ils connaissent</p> <p>Oui parce que c'était vraiment très bien, ils étaient tous dedans et quand c'est pas bien je leur dis aussi oui, je leur demande ce qu'ils en ont pensé et ils savent en général, ils se rendent compte c'est important de recueillir ça c'est pas parce qu'à ce moment-là ça n'a pas marché que c'est forcément un échec, j'essaie d'instaurer ça dès la rentrée oui, c'est le climat de classe</p>	<p>E</p> <p>E - A</p>	<p>E - T</p> <p>E- A</p>	<p>E - T</p> <p>E - A</p>
---	--	-----------------------	--------------------------	---------------------------

- Verbatims de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant n°2 associés à leurs analyses respectives :

Situation de classe	Entretien d'auto confrontation	Hypothèses	PDV enseignant	Résultats
M : Ce matin on va commencer par la lecture, c'est quoi qu'on a travaillé lundi et mardi ?	Oui ça je le dis à chaque demi-journée, comme je l'affiche pas je leur dis et je l'affiche pas comme ça je suis libre de changer le planning	P	P	P
Elève 1 : le "br" M : on a travaillé plein de choses, on a travaillé des consonnes avec le "r", je le mets là-bas pour ne pas qu'on oublie, on collera dans le cahier la fiche d'ailleurs	C'est un rappel que j'affiche souvent en début de séance, c'est un repère pour eux	P	E - P	P - E
On arrête les petits bruits ça me dérange Bon on va faire quelque chose de nouveau ce matin regardez au tableau : qui arrive à deviner ce qui va nous intéresser pendant deux jours, aujourd'hui et demain ?	Cette leçon en particulier elle est nouvelle dans le manuel mais le /bl/ ils le savent, ce sont des révisions en fait et dans la méthode ils mettent ça, moi je le prétends comme quelque chose de nouveau, c'est un peu un lien entre ce qu'ils ont déjà fait et ce qui arrive	A - P	T - P	P - A - T
Alors déjà c'est quoi le mot qui va nous aider à nous rappeler ce qu'on fait ? Elève 2 : clé	Moi je veux qu'ils se servent de ce mur tous seuls, s'ils savent pas quel est le mot ils peuvent pas repérer le son qu'on est en train de voir, c'est pour l'autonomie	E	P - E	P - E
M : C'est quoi le petit mot avant clé ? Elève 3 : une	A ce moment-là de l'année on voit les noms et que souvent devant les noms il y a un petit mot,	E - T	T - E	T - E

<p>M : une clé, c'est quoi comme mot une clé ? C'est un mot un peu spécial. A quoi je pense quand je dis ça ? Elèves : ... M : je veux pas savoir ce que c'est une clé je le sais, on a appris qu'il existait des mots un peu spéciaux cette année</p> <p>Elève 4 : le c et le l M : oui d'accord ça c'est pour la lecture mais moi je pense à autre chose, tu as une idée ? Elève 5 : le lait M : regardez au fond de la classe on a fait un ciel avec une fleur Elève 6 : c'est un nom M : d'accord pourquoi c'est un nom une fleur ? Elève 6 : parce qu'on peut pas le mimer M : oui mais c'est pas tout à fait pour ça.. Chez on ne peut pas le mimer on avait dit, dans non plus pourtant ce ne sont pas des noms Elève 2 : c'est un objet M : oui, qu'est-ce qui est intéressant dans ce qu'a dit votre camarade ? Elève 3 : le c et le l M : on va apprendre ça je vous l'écris au tableau vous allez voir : on va apprendre ce que fait le l après ces lettres. Ici qu'est-ce que ça va faire ?</p>	<p>je ne leur ai pas dit déterminant C'est juste comme ça un petit rappel au passage</p> <p>Oui les mots spéciaux ce sont les verbes et les noms en CP, moi je les appelle comme ça on a les choses, les animaux, les personnes</p> <p>Le soir on les écrit sur le cahier orange en fait et comme sur l'affiche il n'y a pas de lignage c'est embêtant, c'est pour faire le lien avec la graphie</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>P - E</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>P- T - E</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>P - E - T</p>
---	--	---	--	---

<p>Elève 7 : “bl” M : c’est pas facile, on va voir les mots ensuite ; ici ? Elèves : “cl” ! “fl”, gl”, “pl”, “vl”</p> <p>M : ce soir on apprendra à l’écrire correctement, à bien le tracer. On va s’entraîner à les entendre, je vais vous dire un mot si vous entendez “bl” vous écrivez “bl” mais pas le mot en entier ; sur l’ardoise c’est parti je vais vous dire un mot, on va commencer avec un prénom : Clara Pour l’instant on n’écrit pas le mot s’il vous plaît on écrit ce qu’on entend ; on lève ça va aller vite</p> <p>Je vais écrire tout le mot au tableau moi par contre : le c et le l, c’est un prénom je mets une majuscule Au suivant : sable Super ! Glisser, Public, Attention, pu.. Bl.ic, Flûte, un instrument de musique, Flaque.. Pas besoin de commentaire Oui ça va vite, super ! Blanc, rempli, bleu</p> <p>On range les ardoises Bon vous avez compris ce qu’il va falloir faire ? Qui m’explique ce qu’il va falloir faire ? Elève 4 : il faut entourer un mot</p>	<p>Je ne leur demande pas d’écrire le mot en entier parce que c’est juste de la phono là, je veux juste qu’ils se concentrent sur le son qu’ils entendent et pas la combinatoire en fait Parce que je ne suis pas là pour le corriger ce mot parce que c’est pas du tout le même exercice</p> <p>C’est par soucis de correction, on l’entend alors on veut aussi le voir et inversement Et souvent je les écris parce qu’après on voit les graphème donc ça me permet de garder les mêmes mots : on les a entendus donc on est sûrs de pouvoir retrouver les sons qu’on étudie</p> <p>C’est un exercice qui est connu, c’est une façon de rentrer dans l’activité et en même temps ça rappelle la consigne à</p>	<p>E</p> <p>P - E</p> <p>P - E</p> <p>A</p>	<p>P - E</p> <p>E - P</p> <p>E - A</p>	<p>E</p> <p>P - E</p> <p>E - P</p> <p>A - E</p>
--	--	---	--	---

<p>M : il faut entourer un mot ?  Elèves : nooon  M : qu'est-ce qu'il faut entourer ?  Elève 2 : il faut entourer toutes les lettres avec le b, le l et le f et l  M : quand vous voyez f ou l il faut entourer en vert (légende au tableau), attention à ne pas vous tromper de couleur, rappel des couleurs  Aller c'est parti ! (il appelle 4 élèves pour le tableau)  Le mieux comme lundi : vous choisissez un mot, vous regarder les lettres et quand vous l'avez trouvé là vous prenez la couleur d'accord ?  Posez les craies sinon ça va être compliqué</p> <p>On t'écoute  Elève 8 : bleu  M : vous avez vu avec quel "eu" c'est la couleur "bleu" ?  On t'écoute  Elève 9 : glisser  Elève 10 : flûte</p>	<p>ceux qui sont un peu perdus qui ne savent pas qu'on en est là  Ils sont autonomes là on a l'habitude</p> <p>Les couleurs c'est juste pour repérer la lettre avant le l sinon ils ne lisent pas tout le mot</p> <p>Alors là je les interroge au hasard parce qu'ils vont tous passer et puis maintenant c'est presque rituel</p> <p>Oui là je les oriente parce que d'habitude il n'y qu'un graphème ou 2 et là il y en a 6 et puis ça réduit le temps d'activité, ils savent faire maintenant  En fait avant sinon ils prennent leur couleur préférée et après seulement ils cherchent les lettres.. moi je veux qu'ils lisent tout le mot qu'ils l'analysent et qu'ensuite ils choisissent la couleur, elle importe peu là c'est un code couleur au hasard</p> <p>Oui et bien là c'est un exercice de lecture et normalement dans l'idéal c'est que les autres élèves corrigent je l'ai instauré dès le début de l'année</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>P - E</p> <p>E - A</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>E - P</p> <p>E - A</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>E - P</p> <p>E - A</p>
--	--	---	---	---

<p>M : bravo avec un accent circonflexe sur le u  Elève 6 : réfléchir  Elève 5 : souple  Elève 11 : public  Elève 2 : ...  M : on te laisse réfléchir  Elève 3 : sable  M : les autres, c'est bon ou pas ?</p>	<p>Un peu un réflexe je dois l'avouer.. quand ils font quelque chose de pas bien, qu'ils n'ont pas été sérieux je leur dis et pareil quand c'est très bien, je sais pas trop comment ils le perçoivent  C'est un retour quoi</p>	<p>E</p>	<p>E - A</p>	<p>E - A</p>
<p>Elève 2 : Clara  Elève 1 : flaque  Elève 4 : (pas compris)  Elève 7 : calsse  M ; qu'est-ce qu'on dit à JAssim ?  Elèves : classe  M : si tu dis calsse ça veut dire qu'il y a le c et le a à côté  On sort l'ardoise on va écrire un de ces mots (en aparté : les mots reviennent tout au long de la leçon, ça marche mieux j'insiste bien sur ceux là)  Profitez-en c'est ceux du tableau pour l'instant : on écrit bleu  Assieds-toi correctement  On lève  Comme je suis de ce côté de la classe il faut tourner l'ardoise du même côté Vous pouvez regarder sur les camarades, n'hésitez pas pour corriger On écrit blanc, une autre couleur tiens C'est quoi la lettre qu'on n'entend pas ?  Elève 2 : la lettre c  M : et oui, pourquoi ?  Elève 5 : parce qu'on peut dire blanche !</p>	<p>C'est un peu de la lecture surtout en commençant par des mots écrits au tableau, c'est surtout pour démarrer la lecture ça met tout le monde en confiance et ensuite je passe à des mots qui ne sont pas au tableau</p>	<p>P - E - A</p>	<p>A - E</p>	<p>A - E - P</p>
<p>Elève 2 : la lettre c  M : et oui, pourquoi ?  Elève 5 : parce qu'on peut dire blanche !</p>	<p>Oui c'est pour qu'ils travaillent entre eux, ils se corrigent et construisent leurs savoirs moi je suis en retrait à ce moment-là  Au début je l'écrivais parce que c'était difficile ils n'étaient pas encore capables d'écrire des mots entiers et lisibles mais plus ça va plus je les laisse ils ont fait</p>	<p>P - E</p>	<p>A - E - P</p>	<p>A - E - P</p>

<p>M : exactement. On écrit flaque, je vous conseille de regarder au tableau parce qu'on a le choix pour écrire le son /k/ Regardez sur les copains hein On écrit réfléchir il est un peu long, pensez aux accents sur les é Aller on efface, gli-sser Et oui on peut l'écrire avec le e et le z aussi</p>	<p>d'énormes progrès en graphie</p> <p>Oui encore une fois ils sont autonomes mais il faut les orienter vers les aides En plus ces mots-là sont ceux de la page du livre alors ils l'écoutent, l'écrivent et le lisent</p>	<p>E</p>	<p>A – E</p>	<p>A – E</p>
<p>Aller un mot qui n'est pas écrit, vous pouvez vous aider du tableau : avec le /è/ de mairie on va écrire clair, "tu as tout compris ? oui oui c'est très clair"</p>	<p>Je n'ai pas d'explication, là on n'est pas sur le sens du tout là il n'y avait pas d'arrière pensée non</p>	<p>E</p>	<p>E</p>	<p>E</p>
<p>Attention c'est le /è/ de mairie j'ai dit Ah je lis "cair"</p>	<p>Oui là j'ai corrigé en direct quand je vois une erreur je leur dis pour ne pas qu'ils restent avec leurs erreurs, qu'ils passent à côté Et comme il n'y a pas de mauvais esprit dans la classe depuis le début de l'année je signale les erreurs devant tout le monde alors je me le permets, je sens que ça leur va comme ça, je leur dis pour leurs erreurs mais je les félicite devant tout le monde aussi</p>	<p>E</p>	<p>E – A</p>	<p>E - A</p>
<p>On va faire un très difficile, il est long et y'a une petite difficulté ensuite on fera la</p>	<p>Quand je fais ça c'est que je sens qu'ils en ont marre, ça les redynamise ils veulent essayer d'y arriver</p>	<p>P</p>	<p>P – A</p>	<p>P – A</p>

<p>lecture, je vais donner qu'une seule aide qu'on ne peut pas deviner : y'a un e qu'on n'entend pas à la fin, il est muet : pa-ra-pluie (on entend les enfants dire le mot à haute voix, syllabes après syllabes) Ah y'a des supers choses !!! On baisse on n'efface pas M : je t'ai pas donné cette feuille pour que tu colories mon grand</p>	<p>Oui les lettres muettes je les dis toujours, soit explicitement soit en lien avec les familles de mots je fais le rappel à ces mots genre extraterrestre je renvoie à « terre » qu'ils connaissent ça fait le lien mais là on n'avait pas vu la météo spécialement alors j'apporte la lettre muette parce que le mot s'écrit comme ça</p>	E	E – T	E – T
<p>Je vais l'écrire devant vous pa-ra vraiment facile pluie donc il y a le "pl", plu-i, c'est bon ? Elèves : oui Elève 4 : noon M : non c'est pas bon, qu'est-ce qu'il manque ? Elèves : le e !</p>	<p>Oui dès qu'ils sont longs je découpe les syllabes qu'ils connaissent, dans mon intention c'était vraiment parce qu'il est long</p>	E	E	E
<p>M : pa-ra-plu-ie Élèves tous ensemble : pa-ra-pluie</p>	<p>Oui c'était parce qu'il était long mais le début accessible et c'est un mot commun c'est pour ça que je l'écris puis il y avait quelques erreurs</p>	E	E	E
	<p>Ils oublient ils sont mobilisés à écrire.. comme les points sur les i quoi ça leur demande beaucoup mine de rien</p> <p>En début d'année je leur demande de dire le mot</p>	E	E	E

<p>On range l'ardoise On me regarde je vais vous expliquer ce qu'on va faire avant la récréation.. Ce que nous sommes en train de faire là c'est la leçon Quand je commence à expliquer là tu décides de ranger dans ta trousse.. Non ! Pourquoi quand j'explique tu es retourné ? Ou tu cherches dans le casier ? Je m'assois j'ai le livre devant vous pour moi c'est un moment très important là ! Comme la dernière fois certains ne se sont pas entraînés à lire la bonne chose c'est un peu gênant quand même, c'est pas le moment d'arracher les petits scotchs, c'est pas le moment de faire autre chose c'est le moment d'écouter</p> <p>on est à la leçon 38 "bl, pl, fl, cl, vl" on va s'entraîner à lire toute cette page, y'en a je leur demanderai de lire que ça et d'autres que ça mais tout le monde s'entraîne à lire tout ça</p>	<p>en même temps qu'ils l'écrivent parce qu'ils ont le modèle alors il y a moins d'erreur, il faut dire à haute voix ce qu'on écrit ça permet d'entendre ce qu'on écrit</p> <p>Non j'ai changé de place inconsciemment mais je suppose que c'est parce que je vais les faire venir à cette table</p> <p>Oui là on était pas loin de la récré je dois les recentrer parce qu'on n'a pas fini, je leur demande 3 minutes intenses c'est tout et après je ne dis plus rien ils se débrouillent</p> <p>Je leur dis pas pourquoi ils ne font pas la même chose mais je veux qu'ils se préparent à lire toute la page pour ne pas être surpris quand ils viennent à côté de moi et ça me permet de continuer si je vois que ça va</p> <p>Oui là ils sont seuls, parfois en groupe c'est</p>	<p>P - A</p> <p>E</p>	<p>P - A</p> <p>E</p>	<p>P - A</p> <p>E</p>
---	---	-----------------------	-----------------------	-----------------------

<p>donc vous allez vous mettre par deux pour vous entraînez à lire ça,</p>	<p>parce que je ne sais pas ce qui est le mieux, ça n'est pas en relation avec le son, j'ai remarqué que parfois en groupe c'est super ils se corrigent je regarde mais que je les perds individuellement alors j'alterne, y'a des intérêts dans tous les dispositifs Là ils sont en binômes pour préparer et parfois ils viennent par 4, 3 c'est rare Non je n'ai pas imposé les binômes parce que ça se passe toujours bien alors je les laisse faire</p>	<p>P</p>	<p>P - E - A</p>	<p>P - E - A</p>
<p>quand vous estimez que vous êtes assez entraînés &gt; ateliers : le loto, tri de lettres, alphabet mais pas le sable vous pouvez aussi continuer à lire aussi c'est comme vous voulez mais c'est vous qui décidez quand c'est terminé, c'est vous qui dites qu'en j'ai assez lu par contre si vous venez là sans vous être entraînés je vais le voir ok ? Je vous fais passer 1 par 1 ce matin, c'est bon pour tout le monde ? On commence tous par s'entraîner à lire à deux Je vous laisse 2 minutes avant d'appeler quelqu'un</p>	<p>Non ils me disent jamais qu'ils ne sont pas prêts c'est dur de leur faire comprendre que c'est pour eux, que c'est pour ne pas se retrouver bête à la lecture</p>	<p>P - E</p>	<p>P - E</p>	<p>P - E</p>
	<p>Alors je choisis un peu toujours les mêmes en premier, ceux qui n'ont pas de difficulté parce que ça laisse du temps aux autres en attendant je ne veux pas qu'ils arrivent ici sans avoir lu la page, là je leur laisse du temps, ils peuvent demander aux copains de l'aide, à un autre binôme même donc normalement les difficultés sont écartées quand ils arrivent ici, moi je vérifie</p>	<p>P</p>	<p>P - E</p>	<p>P - E</p>
	<p>Le sable c'est pour écrire, ils n'étaient pas en écriture et en plus ils s'amuse. Oui les ateliers ne sont pas</p>	<p>T</p>	<p>T</p>	<p>T</p>

<p>Aller viens avec ton livre, ton binome s'entraîne tout seul en attendant</p> <p>(1 élève lit), commentaires du maître : ah très bien, comment ? C'est un "rrr", y'a un l après le p ? Super ! Autre élève : M : on chuchote svp / super ! Tu l'as très bien fait là ! Bravo ! Ah bon y'a un "z" là ?</p> <p>Non non y'a trop de bruit, je t'entends de là ! Alors il fait quoi le "g", comme dans vague ou égal ? Le /g/ et le /l/ /gl/ dis- le, super ! C'est un "o" donc ça fait ? Ca ne chuchote pas je vais pas le dire plusieurs fois Oui bravo ! Ouiii ! Autre élève : bravo ! Alors le a et le i ça fait quoi ? ah bon le e et le u ça fait /è/ ? Et le a et In tu t'en rappelles, comme dans maman ? Alors je t'aide pour celui-là "en.." bravo M : regardez moi, je vais pas faire 50 fois la remarque vous faites un effort Autre élève :</p>	<p>détachés de l'activité là je garde des ateliers autonomes de lecture ou au moins de français</p> <p>Oui je n'interviens pas c'est volontaire je veux qu'ils essaient, c'est seulement si je sens que l'élève est bloqué que je lis avec lui</p> <p>Oui systématiquement je fais le rappel aux affiches, c'est pour développer leur autonomie ; oui évidemment même s'ils sont avec moi ils sont autorisés/ils doivent regarder c'est un véritable outil je ne le cache jamais tu remarqueras que quand je dictais les mots certains jettent un œil et s'en servent pour y arriver tout seul mais même s'ils savent s'en servir parfois ils te trompent et ils ont besoin que je vérifie et j'en ai besoin aussi</p> <p>C'était difficile de les tenir ils avaient envie d'être aux ateliers et de lâcher leur posture d'élève en récré</p>	<p>E - A</p> <p>E - A</p> <p>P - A</p>	<p>E</p> <p>E - A</p> <p>P - A</p>	<p>E - A</p> <p>E - A</p> <p>P - A</p>
--	---	--	------------------------------------	--

<p>M : blanche ? Est-ce qu'il y a un "che" ici ?  Aller vraiment super !  Autre élève toujours pareil :  M : un /z/ ou un /s/ ?  Regarde s'il y a des voyelles, oui très bien  Rappelle-toi le e et le m, oui super !  Autre élève : M : continue c'est très bien  bravo c'est super !  Autre élève (qui lit tout) : bravo c'est vraiment super  On finira après la récréation, levez le doigt ceux qui ne sont pas passés  M : gl et gu faut pas mélanger les lettres, c'est quoi la lettre à la fin ? Comment tu dis le "je" ?  On laisse tout comme c'est, on finira après la récréation</p>	<p>Oui là encore une fois c'est pour les rendre autonomes</p> <p>Oui au début ça l'embêtait de venir alors je félicite, quand ils réussissent ils ont envie de revenir évidemment c'est pour qu'ils se sentent bien ça fait partie du climat de classe.. ils connaissent les limites aussi quand ça ne me plait pas, qu'ils n'ont pas été sérieux qu'ils n'ont pas suffisamment préparé je leur dis aussi mais globalement j'ai pas de problème avec eux ils sont sérieux.. ils profitent très peu finalement je m'en rends compte</p>	<p>E</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>E - A</p>	<p>E</p> <p>E - A</p>
---	--	-------------------	-----------------------	-----------------------

- Verbatims de la situation de classe et de l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant n°3 associés à leurs analyses respectives :

Situation de classe	Entretien d'auto confrontation	Hypothèses	PDV enseignant	Résultats
M : Nous allons commencer la lecture, on se met en posture d'élève	Alors la posture d'élève on la travaille beaucoup en début d'année, c'est-à-dire comment je m'installe pour pouvoir me mettre au travail : il y a à la fois l'écoute, le regard, la concentration. On travaille vraiment sur apprendre, qu'est-ce que je vais mettre en place pour apprendre et ensuite je vais le répéter et cette formule regroupe toutes ces choses	P	P	P
Ce matin, est-ce qu'il y a eu des petits écrits ? Élèves : non M : très bien alors on va passer directement à la lecture photographie, vous êtes prêts ? Élèves : oui	C'est une forme de lecture où on va s'entraîner à décoder, déchiffrer, lire et ensuite à lire rapidement les mots qui constituent les mots les plus fréquents de la langue écrite donc on s'entraîne à les lire de façon à les lire de manière fluide. Là on n'est plus dans une phase d'entraînement, ils maîtrisent la lecture	P	P	P
M : vous vous souvenez ? Quelle série avons-nous faite vendredi ? Élève 1 : on avait fait les bleus M : les bleus, qui peut expliquer aux copains à	Là on est dans ce qui est l'explicitation du travail qu'on va faire donc pour avoir nous une	E – T	P – E – A -T	P – E – T - A

<p>quoi sert ce travail de lecture photographie ? aller regardez la copine qui vous explique, tournez-vous vers elle</p> <p>Elèves 2 : c'est pour qu'on les mémorise</p> <p>M : de quoi parles-tu quand tu dis « les » ?</p> <p>De quoi parle-t-elle quand elle dit les mémoriser ?</p> <p>Élève 3 : les lettres ?</p> <p>M : est-ce qu'on a mémorisé les lettres là ?</p> <p>Qui veut donner son explication ?</p> <p>Élève 4 : on va apprendre à mémoriser les sons des lettres</p> <p>M : les sons des lettres ?</p> <p>Élève 4 : et aussi la phrase</p> <p>M : est-ce que c'est une phrase ? Est-ce que là ça raconte une histoire ?</p> <p>Vous savez on avait dit qu'une phrase c'était plusieurs mots qui racontaient une histoire, est-ce que ça raconte une histoire là ? Tu veux bien le lire ?</p> <p>Élève 5 : non ça ne raconte pas une histoire</p> <p>M : comment on appelle cet ensemble de lettres qui dit quelque chose ?</p> <p>Élèves 4 : un mot</p> <p>M : ok donc qui peut lui dire ce que nous allons faire ? Tu la regardes</p> <p>Élève 6 : on va lire les mots pour les mémoriser et pour savoir les écrire</p> <p>M : on va lire les mots pour pouvoir les lire de plus en plus rapidement et en plus peut-être</p>	<p>information sur où en sont les élèves de la compréhension de l'activité que je donne ou en sont mes élèves de la compréhension de ce qu'on va apprendre à travers cette activité c'est eux qui reformulent. Il y a tout un échange là. L'idée c'est de faire sortir l'élève du simplement faire, y'a le sens de l'apprentissage parce qu'on peut passer à côté ça</p> <p>Le choix de cette activité à ce moment-là c'est de les rassembler, pour rassembler le groupe avant de commencer l'étude du graphème. Ça me permet de les avoir ensemble</p>	<p>A</p>	<p>P – A</p>	<p>A – P</p>
--	---	----------	--------------	--------------

<p>qu'on aura la chance de mémoriser leur écriture, c'est parti je vous rappelle on lit, on garde en mémoire on parle quand je vous donne le signal c'est parti  Les élèves lisent  M : alors j'ai entendu « yé » est-ce que ça raconte une histoire ?  Élèves : non  M : alors est-ce que quelqu'un a attrapé un autre mot que « yé » ?  Oui tu peux le redire ?  Élève 7 : hier  Élève 4 : hier  Autres mots  M : si vous êtes tous d'accord je passe au suivant ;  Élève 8 : je vois pas  M : sans parler avec des gestes il change de place  M : là on les dit dès qu'on l'a on le dit  Élèves en chœur  M : la série bleue je pense que c'est bon vous l'avez demain on passera à la jaune  Aujourd'hui nous allons travailler sur l'écriture que vous connaissez déjà, qu'on a rencontrées, on les connaît pas encore bien</p>	<p>Là y'a ce lien entre lecture et compréhension, très tôt il faut faire ce lien pour donner le sens à ce que je lis, travailler l'image du mot</p> <p>Je remets la validation aux élèves d'un accord commun, sauf pour le « yé » pour justement qu'il fasse le lien</p> <p>Là c'est pour travailler la lecture rapide, le but c'est aussi qu'ils les rencontrent plusieurs fois</p> <p>Oui en fait ce n'était pas encore institutionnalisé, en fait ce sont des graphèmes qu'on a rencontrés en cours, on a une petite fiche sur lesquels ils sont notés, ils peuvent en avoir besoin pour écrire mais on les a pas étudiés en tant que tels</p>	<p>T</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>E</p>	<p>T</p> <p>E - A</p> <p>E</p> <p>E - P</p> <p>E</p>	<p>T</p> <p>E - A</p> <p>E</p> <p>P - E</p> <p>E</p>
<p>mais maintenant on va bien les fixer dans notre mémoire, les voici :  ette, elle, erre, esse, enne</p>	<p>Oui c'est une façon d'expliciter toutes les procédures qui peuvent être mises en place et utilisées pour y arriver, ils sont simples à comprendre et résumés bien le processus</p>	<p>E</p>	<p>E</p>	<p>E</p>

<p>Aujourd'hui on va essayer de bien fixer ces écritures pour les lire et les écrire facilement</p> <p>Nous avons le -ette de ?  Élèves : lunettes !  M : quelles sont les 4 lettres pour écrire le ette de lunettes ?  Élève 9 : ...  M : tu veux bien le redire pour tous les copains ?  Élève 10 : e t t e  M : ette, ensuite cleuici, le -elle de pelle (articulation ++)  Élève 6 : elle  M : le -esse de...  Élèves : maîtresse !  M : maîtresse alors quelqu'un se souvient où nous avons maîtresse ? Ah regardez les yeux des copains, regardez comme ils sont malins.. qui n'a pas encore parlé hum, vas-y montre la  Élève 6 : là...  M : c'est le premier, deuxième, troisième ?  Élève 6 : le premier</p>	<p>intellectuel, c'est une façon de comprendre tout ce qui ne pourrait ne pas être dit et qui pourrait être un obstacle cognitif</p> <p>Oui l'idée c'est de lever ce brouillard qui peut y avoir sur tout ce vocabulaire technique qui non maîtrisé ne leur permette pas de vraiment comprendre ce qu'on attend d'eux ; ils peuvent le réutiliser et affiner leur pensée et puis lire et écrire c'est ce lien en permanence</p> <p>Là ce sont les mots repères qu'on va pouvoir utiliser pour retrouver un graphème ou un phonème. Et visuellement ils vont aussi aller chercher le petit dessin</p>	<p>E – T</p> <p>E – P</p>	<p>E – T</p> <p>P – E</p>	<p>E – T</p> <p>E – P</p>
---	--	---------------------------	---------------------------	---------------------------

<p>M : oui, sur cette petite affiche je n'ai pas choisi le mot maîtresse, parce que vous le connaissez bien j'ai choisi / laissez-moi faire mon travail stp/ quel est le mot que j'ai choisi ?</p>	<p>Quand tu parles je ne peux pas moi faire le travail que je dois faire, ce sont des choses qui sont expliquées hein, ce climat de classe doit me permettre de faire au mieux pour que vous aussi vous puissiez attraper au mieux les connaissances</p>	<p>A</p>	<p>A</p>	<p>A</p>
<p>Elèves : tresse M : ah beh tiens.. Élève 11 : tresse maîtresse M : oui dans maîtresse tu entends tresse Avec quelles lettres écrit-on le -esse de tresse ou de maîtresse ? Élève 3 : e s s e M : non là vous n'avez la parole ni l'un ni l'autre Il y a également, là je vais vous les montrer mais aujourd'hui on travaillera sur ces deux écritures mais je vais les présenter : qui veut essayer de lire ce mot ? Pas toujours les mêmes Élève 5 : ... M : tu veux un petit peu d'aide ?</p>	<p>Alors épeler c'est aussi une façon de mémoriser, sur ces sons difficiles c'est un soutien à la mémorisation</p>	<p>E</p>	<p>E</p>	<p>E</p>
	<p>En fait c'est pour le climat de classe et c'est pour que l'enfant puisse prendre confiance, le droit à l'erreur c'est quelque chose à faire vivre en classe et quelques fois c'est pas évident, dire à un enfant « non ce n'est pas ça » c'est quand même dur. Et puis il y a tout ce travail de coopération, je peux être aidé et je peux aussi aider à mon tour, ils réinvestissent</p>	<p>A</p>	<p>E - A</p>	<p>A – E</p>

<p>Élève 5 : benne  M : tu es d'accord ? Toi aussi ?  Élèves : oui  M : le -enne de benne, vous voyez c'est cette partie du camion, c'est le remorque qui se lève, on le verra demain et le dernier,  Élève 5 : e r r e, verre  Élève 9 : et y'a du vert !!  M : on va surtout travailler sur le -ette et sur le -elle, le -elle pourquoi c'est facile, qui peut expliquer aux copains pourquoi c'est facile ? On l'a déjà rencontré y'a un petit mot..  Élève 2 : il est ici  M : viens montrer aux copains, regardez le chemin des yeux, on l'a rencontré dans quoi ?  Élève 2 : elle est</p>	<p>Oui le mot n'est pas forcément connu alors il faut expliquer ce que c'est, on va revenir dessus</p> <p>Alors c'est ceux qu'on va rencontrer le plus souvent c'est pour ça que j'ai choisi ces deux et que les deux parce que c'est difficile pour certains d'en faire 4 en même temps</p> <p>Oui la je les accompagne, ce mot en fait c'est le son qu'on étudie c'était pour leur permettre de faire ce lien parce que certains ne le font pas</p>	<p>E – A</p> <p>E</p> <p>E - P</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E – T</p>	<p>E – A</p> <p>E</p> <p>E – T – P</p>
<p>M : très bien, alors il y a une petite difficulté : quand j'entends /è/, qu'est-ce que j'ai envie d'écrire ? Qui peut expliquer aux copains le petit piège dans lequel il faut pas tomber ?  J'entends /è/, qu'est-ce que bah forcément j'ai envie d'écrire ?  Élève 6 : c'est le e accent...  M : oui y'a deux noms.. qui connaît les deux noms des accents ?  Elève 2 : le e accent grave et e accent aigu  M : il fait /é/ de école</p>	<p>C'est fréquent d'avoir un accent grave, mais là je guide après mais je n'ai pas été assez précise j'aurai du dire quelle lettre je dois utiliser pour faire le son /è/, quelle lettre on connaît</p> <p>Oui là c'était parce qu'ils connaissaient les accents, c'était pour les remobiliser</p>	<p>E</p> <p>E - T</p>	<p>E</p> <p>T</p>	<p>E</p> <p>T</p>

<p>Quand j'entends /è/ j'ai envie d'écrire « è », èèèè tte, je vous ai appris le son /è/, est-ce qu'on a besoin de l'accent là ?</p> <p>Non non non, qui se souvient pour quelle raison le e va prendre le son /è/ ? On en avait déjà parlé on avait rencontré plusieurs mots comme ça</p> <p>Élève 11 : des fois ça /è/ parce que y'a le t, « e t » ça fait /è/</p> <p>M : alors oui tu as expliqué en partie, qui veut compléter ? Qui se souvient ? Y'a quelque chose avec ces deux t là ?</p> <p>Élève 4 : y'a deux voyelles</p> <p>M : alors le t c'est pas une voyelle mais tu as compris le mot n'est pas celui-là, le t c'est une voyelle ou une consonne ?</p> <p>Élève 2 : y'a deux consonnes alors ça fait le son /è/</p> <p>M : voilà elle s'est souvenue.. on l'avait rencontré dans escalier, escargot, lorsqu'il y a deux consonnes cette lettre va faire le son /è/ on n'a pas besoin de l'accent</p> <p>Élève 7 : aussi dans maîtresse on écrit le mai puis le tresse</p>	<p>Au CP les enfants ont nous poussent en fait à trouver, à expliciter, nous aujourd'hui on se pose plus la question mais un enfant qui va écrire « èscargot » l'aura écrit tout à fait phonétiquement quoi, c'est une façon de leur expliquer ; on l'avait déjà rencontré c'est très spiralaire quand un enfant pose une question je ne le laisse pas sans réponse</p>	<p>E – T</p>	<p>T</p>	<p>T</p>
--	---	--------------	----------	----------

<p>M : aller posture d'élève on s'y met, on baisse les doigt Nous allons donc travailler sur ces écritures, je prends le syllabaire et voyons qui est bien là, là je vois il y a des yeux qui s'ouvrent Vous vous souvenez on laisse quelques secondes aux copains avant de lire ensemble (gestuelle de l'enseignante avec les mains pour engager les élèves ou les arrêter) Élèves : lecture M : bravo, olalala vous êtes très forts attention je change, observez bien, c'est parti,</p> <p>hop je cherche celui d'aujourd'hui, où est-il caché ?</p> <p>On va le fabriquer, peut-être qu'il s'est pas réveillé</p>	<p>alors il y a des petites choses qui vont revenir même si on n'a pas fait de leçon dessus. Voilà ce que je peux dire c'est du tissage en fait</p> <p>Là on est dans l'entraînement de lecture de syllabes on n'est plus dans les mots non, c'est quelque chose qu'ils ont l'habitude de faire</p> <p>Oui donc tout ça, toute la gestuelle est mise en place très tôt dans l'année pour que les habitudes soient prises et qu'il n'y ait pas une surcharge de la parole de l'enseignant, la gestuelle c'est une forme de langage les enfants le comprennent</p> <p>Un typique imprévu l'affiche n'y est pas ! Les imprévus c'est le quotidien de la classe hein du coup ils me voient écrire C'est important aussi les erreurs de la maitresse ça montre aux enfants qu'on n'est pas parfait</p> <p>Alors ça c'est un peu ce que Bucheton pourrait appeler ce qui est de l'ordre du magicien, c'est une façon de capter leur attention</p>	<p>A – P</p> <p>E - P</p> <p>A – P</p> <p>A</p>	<p>P</p> <p>E - P</p> <p>P - A</p> <p>A</p>	<p>A - P</p> <p>E - P</p> <p>P – A</p> <p>A</p>
---	---	---	---	---

<p>On y va ! Bravo vous avez bien compris,</p> <p>on va passer à la suite au travail d'écriture sur l'ardoise des deux écritures que nous apprenons aujourd'hui, non non non on ne sort pas le matériel, d'abord on fait bien travailler les yeux et les oreilles. Nous allons commencer par -elle (écrit au tableau), comment je l'écris ?  Élève 3 : ..  M : c'est pas grave tu ne l'avais pas mis dans ta mémoire, est-ce que quelqu'un peut l'aider à le retrouver ?  Tu nous dis le nom des lettres ?  élève 2 : e l l e</p> <p>M : alors là je vous le montre en attaché, on monte jusqu'à la 3<sup>ème</sup> interligne et on n'a pas</p>	<p>C'est un tremplin aux apprentissages et à la motivation tout ce qui est prendre confiance en soi, avoir conscience qu'on fait des progrès et puis être reconnu dans les efforts qu'on fait l'année de CP est quand même tellement difficile</p> <p>Le matériel sur la table peut ne pas aider les enfants à être concentrés et ne seront pas forcément disponibles au moment de la consigne, ça se met en place quand on y est confronté</p> <p>Alors bien sur c'est pour dire que si on ne l'a pas mémorisé c'est pas grave mais c'est aussi pour dire si tu ne l'as pas dans ta mémoire mais que tu sais que tu ne l'as pas, tu vas pouvoir le retrouver dans la classe et ça je le fais dire par un élève ; y'a des enfants qui vont s'arrêter là et ne pas faire l'effort d'aller chercher, en fait on est dans l'ordre de l'étayage quoi soit j'attends qu'on me le dise soit je vais chercher dans les outils</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>E – A</p>	<p>A – E</p> <p>P</p> <p>E – A</p>	<p>A – E</p> <p>P</p> <p>E – A</p>
--	--	--------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

<p>besoin de lever le crayon -ette, tu me montres le nom des lettres ? Élève 5 : l u n – M : que le -ette Élève 5 : e t t e M : est-ce que vous êtes d'accord ? Pareil pas besoin de lever le crayon regardez bien, le t s'arrête à la 2<sup>ème</sup> interligne, je redescends, qu'est-ce que je rajoute quand j'ai fini ? Élève 1 : des traits sur le t M : la barre des t très bien Allez 5 minutes pour bien les écrire, on pense bien à ne pas lever le feutre</p>	<p>Oui là encore il y a le lien même au tableau ; oui en fait dire de ne pas lever le stylo c'est pour donner du sens à cette écriture cursive qui est en fait une écriture attachée donc c'est aussi pour travailler la fluidité du geste</p>	<p>E - P</p>	<p>T - P</p>	<p>T – P</p>
<p>(Élèves : écriture) M qui passe dans les rangs : parfait, très bien ! Essaie de pas lever le stylo, chuuuut, il faut qu'avec cette main tu tiennes ton ardoise, ooooh très bien</p>	<p>Certains élèves ont besoin, chaque situation va demander une aide particulière qui va permettre à l'élève d'avancer avec toujours l'idée de le tirer vers le haut ; ici je voulais les repasser en individuel parce qu'il y avait eu beaucoup d'oral donc varier les formes d'apprentissages</p>	<p>E</p>	<p>E – P</p>	<p>E – P</p>
<p>Aller on efface et on est prêt, on va écrire .. il me manque des élèves là,</p>	<p>Là on rassemble pour que tout le monde soit disponible on peut pas partir sans certains élèves qui ne sont pas prêts ; c'est avoir l'attention des élèves</p>	<p>P</p>	<p>P – A</p>	<p>P – A</p>
<p>nous allons écrire un mot avec le son -elle de pelle, tu me rappelles l'écriture du son -elle de pelle ?</p>	<p>Alors là comme je savais qu'un groupe travaillerait en autonomie, ça m'a permis de savoir s'ils arrivent à combiner. Ce</p>	<p>E</p>	<p>E – P</p>	<p>E – P</p>

<p>Élève 8 : e l l e  M : vous êtes d'accord ?  Alors à vous : b, b, belle</p> <p>En individuel : tu l'attrapes en attaché hein, on attrape le -elle de pelle, on l'écrit juste une fois on apprend à accrocher ce son à un autre son</p> <p>Élève 8 : c'est pas logique j'entends le b et ensuite le l  M : comment vas-tu l'écrire le son /l/ ?  Qu'est-ce que tu as écrit là ?  Élève 8 : b.. bl !  M : oui voilà, là la lettre l fait le son /l/, qui peut l'aider ? Il attrape la lettre « l » mais pas le son ? Qui peut lui montrer ?  Élève 7 : lui montre  M : tu l'as attrapé ? Ok belle  Élève 8 : moi j'ai pas compris  M : justement on va vous aider : avec quelle lettre écris-tu le son /b/ ? Tu me l'as montrée sur la bande  Élève 3 : b  M : tu es d'accord ?  Élève 9 : oui  M : j'aimerais bien voir vos yeux là, j'attrape le b et le -elle de pelle  Élève 5 : j'accroche le b et le elle  M : alors le copain, il a eu une petite difficulté, il a écrit le b et ensuite il a entendu le l, dans sa tete tout de suite qu'est-</p>	<p>sont des mots choisis parce qu'ils sont fréquents et parce qu'il y a des phonèmes que je voulais revoir</p> <p>C'est un petit piège fréquent parce que c'est toujours cette confusion entre le nom de la lettre et le son ; il m'a semblé intéressant d'en parler à ce moment-là</p>	<p>E</p> <p>P</p>	<p>E</p>	<p>E</p> <p>P</p>
--	---	-------------------	----------	-------------------



<p>Donc nous allons d'abord écrire des mots qui correspondent aux images, qui peut expliquer aux copains ce qu'il faut faire dans ce travail ?</p> <p>Élève 4 : ..</p> <p>Élève 3 : il faut comprendre ce qu'il faut qu'on fait</p> <p>M : oui mais qu'est-ce qu'on fait là ? Est-ce qu'on colorie, est-ce qu'on dessine ?</p> <p>Élève 2 : on écrit</p> <p>M : oui c'est un travail où on doit écrire, qu'est-ce qu'on doit faire dans sa tête ? qu'est-ce qu'il faut aller chercher pour réussir à écrire des mots ?</p> <p>Elève 8 : on attrape le son des lettres</p> <p>M : une fois que j'ai attrapé le son des lettres ?</p> <p>Élève 5 : on cherche la lettre</p> <p>M : ah on va chercher les écritures des sons, et on va les trouver où ?</p> <p>Elève 7 : tout ce qu'on a appris c'est de l'écriture alors il y en a partout dans la classe</p>	<p>Là c'est une façon de dire tout ce qui se passe dans la tête au moment où j'écris des mots. Cette procédure d'encodage est automatisée pour certains et qui pour d'autres.. ils ont besoin d'accompagnement pour automatiser ce travail</p>	E	E	E
<p>M : je vais prendre un groupe pour travailler en atelier guidé avec moi,</p>	<p>Là on s'organise pour passer en autonomie ; demain on va retisser avec cette affiche repère qui aura donc les mêmes mots repères. Là je voulais retravailler l'encodage avec l'omission de phonèmes en petit groupe, pour apporter une aide supplémentaire</p>	P	P – E – A	P – E - A

<p>les autres vous serez en autonomie, voici le travail (affiché au tableau) vous allez faire la même chose, il me faut l'attention de tout le monde</p> <p>En 1 qui explique aux copains ?</p> <p>Elève 6 : il faut écrire le mot qui appartient à l'image et après je dois le coller dans le cahier rouge</p> <p>M : deuxièmement ?</p> <p>Élève 2 : on lit la fiche du cahier vert</p> <p>M : et troisièmement la lecture enquête vous avez la fiche du mémo pour vous aider</p> <p>Activités en groupes séparés</p>	<p>Là je voulais qu'ils aient cette interaction là pour écrire ce support collectif, ils sont contents oui mais surtout pour y revenir</p> <p>Là c'est comme un petit plan de travail oui, c'est pour développer l'autonomie avec un support visuel qu'on a bien sur explicité c'est pour éviter que les élèves se lèvent ou viennent me solliciter, c'est tout à fait de la gestion de classe ça s'organise ça s'apprend, y'a le tutorat aussi, ensuite</p> <p>Alors les petits traits en individuel c'est pour dire que j'ai vu le travail et y'a un retour immédiat et individuel</p>	<p>P – E</p> <p>E</p>	<p>P – A</p> <p>E</p>	<p>P – E – A</p> <p>E</p>
---	--	-----------------------	-----------------------	---------------------------