



HAL
open science

Les gestes professionnels d'ajustement mobilisés par un enseignant expert lors de la diffusion de musique en situation d'apprentissage

Clément Cauquil

► To cite this version:

Clément Cauquil. Les gestes professionnels d'ajustement mobilisés par un enseignant expert lors de la diffusion de musique en situation d'apprentissage. Education. 2021. dumas-03369890

HAL Id: dumas-03369890

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03369890>

Submitted on 7 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1^{er} Degré**

Mémoire de Master

Année universitaire 2020 - 2021

INSPE de Montpellier, Faculté d'éducation, Université de Montpellier

**LES GESTES PROFESSIONNELS D'AJUSTEMENT
MOBILISÉS PAR UN ENSEIGNANT EXPERT LORS DE LA
DIFFUSION DE MUSIQUE EN SITUATION
D'APPRENTISSAGE**

Présenté et soutenu par :

Clément CAUQUIL

Directeur de mémoire :

Alain JEAN, professeur à l'INSPE de Montpellier

Soutenu en mai 2021

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à s'interroger sur les bénéfices et limites de la diffusion de musique en classe en situation d'apprentissage ainsi que son impact sur les gestes professionnels d'ajustement du professeur. Une première partie tend à définir le concept d'environnement sonore de la classe à partir des travaux de Dominique Habellion (2019) et présente le modèle d'analyse du multi-agenda de Dominique Bucheton (2009). Dans un second temps une expérimentation menée au sein de trois classes de cycle 3 est présentée et analysée. Cette étude comparative se base sur la modification de l'environnement sonore de la classe lors d'une séance d'étude de la langue menée sous forme de cours dialogué. Un entretien d'auto-confrontation a lieu suite à la séance observée au cours duquel, l'enseignant revient sur ses préoccupations en situation et ses réactions face à cette modification. Les données d'auto-confrontation sont consignées dans un protocole à deux volets et analysés à partir d'une grille d'analyse des éléments de langage et vocabulaire associés à chaque geste professionnel.

Mots clés : environnement sonore, gestes professionnels d'ajustement, musique, multi-agenda

ABSTRACT

This dissertation aims to examine the benefits and limits of music broadcasting in the classroom in a learning situation as well as its impact on the teacher's professional adjustment gestures. The first part aims to define the concept of the classroom sound environment based on the work of Dominique Habellion (2019) and presents the multi-agenda analysis model of Dominique Bucheton (2009). Secondly, an experiment conducted in three cycle 3 classes is presented and analyzed. This comparative study is based on the modification of the sound environment of the class during a language study session conducted in the form of a dialogue lesson. A self-confrontation interview takes place after the observed session in which the teacher recalls his concerns in the situation and his reactions to this modification. The self-confrontation data is recorded in a two-part protocol and analyzed using a grid for analyzing the language and vocabulary associated with each professional gesture.

Key words : sound environment, professional adjustment gestures, music, multi-agenda

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. PROBLÉMATIQUE.....	2
1. Question de recherche.....	2
2. Questions adjacentes.....	2
3. Hypothèses.....	4
II. CADRE THÉORIQUE.....	5
1. L'environnement sonore.....	5
a. L'environnement sonore de l'école.....	6
b. Un « continuum sonore ».....	7
c. L'écoute de musique ou de sons en situation d'apprentissage.....	8
2. L'agir enseignant.....	11
a. Les gestes professionnels.....	11
b. Le modèle du multi-agenda.....	12
c. L'ajustement.....	16
III. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES.....	17
1. Le choix de la méthode.....	17
2. Le choix du terrain.....	18
3. Le choix des acteurs.....	19
4. Le choix de l'entretien d'auto-confrontation simple.....	20
IV. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	22
1. Un modèle d'analyse.....	22
a. Le modèle comme filtre.....	22
b. Le modèle comme support d'analyse.....	22
2. Grille d'analyse des données.....	23
V. RÉSULTATS DES ANALYSES ET MISE EN DISCUSSION.....	26
1. Analyse transversale des pratiques enseignantes.....	26
2. Analyse des effets de la modification de l'environnement sonore.....	28
VI. CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	30
BIBLIOGRAPHIE.....	32
ANNEXES.....	33

INTRODUCTION

« Taisez-vous ! Chut ! Silence ! Écoutez-vous ! Je ne t'entends pas ! Écoute bien ce que dit la maitresse ! Il y a trop de bruit ! On ne peut pas travailler dans ce vacarme ! »

Voilà bien des paroles qui ont déjà été entendues dans une salle de classe d'école élémentaire et qui donnent au son une place centrale dans l'enseignement. En effet, il est le vecteur premier de l'apprentissage et de l'échange entre l'enseignant et ses élèves grâce à la parole. Il prend une dimension toute autre lorsqu'il est étudié en sciences ou modelé en éducation musicale. Malgré cela, une classe doit-elle être ce sanctuaire de l'apprentissage et de la connaissance où l'élève doit garder le silence pour écouter ce que dit l'enseignant ? Et si parmi les nombreuses missions de l'enseignant résidait aussi celle d'apprendre à ses élèves à écouter ce qu'ils entendent au lieu de seulement entendre ce qu'on leur demande d'écouter.

Tels sont les questionnements qui ont animé le jeune enseignant stagiaire musicien et titulaire d'un brevet de technicien supérieur audiovisuel - option son - que je suis. En effet, au travers de mes études j'ai été amené à me questionner de nombreuses fois sur la place du son sur scène, dans l'art, dans la rue, à l'étranger ou en France, en ville ou à la campagne, dans certains métiers comme celui de souffleur de verre ou de feutier, mais jamais sur la place du son à l'école. Or j'ai fait partie de ces élèves dits « auditifs » qui dès leur plus jeune âge ont besoin d'entendre quelque chose pour le comprendre et le retenir.

En devenant professeur des écoles, je me suis rapidement aperçu que le son est un élément essentiel à prendre en compte dans l'élaboration de son enseignement mais que l'on ne peut pas toujours anticiper : des travaux dans l'école qui poussent à reporter une séance d'écoute musicale, une classe qui sort dans la cour pour faire du sport et détourne l'attention des élèves sur le son des ballons et l'annonce du score ou encore une séance de chant dans la classe d'à côté qui vient troubler la dictée magistrale. Ces imprévus viennent moduler l'environnement sonore de la classe et influent en permanence sur les gestes professionnels de l'enseignant. Mais si le son est un ennemi dans certaines situations pédagogiques, ne peut-il pas devenir un allié de l'enseignant dans d'autres situations où il serait pensé et réfléchi comme un élément venant enrichir son enseignement et sa pratique professionnelle ?

I. PROBLÉMATIQUE

1. Question de recherche

C'est riche de ces questionnements que j'aimerais savoir : Quels **gestes professionnels d'ajustement**, un **enseignant expert** mobilise-t-il lorsque la diffusion de musique impacte **l'environnement sonore de la classe** en **situation d'apprentissage** ?

Cette question est celle qui guidera mes recherches et structurera ce mémoire avec tout d'abord une partie théorique centrée sur les concepts d'environnement sonore et de gestes professionnels d'ajustement qui visera à définir ces termes à partir des recherches et réflexions de chercheurs et d'enseignants. Cette première partie questionnera également l'intérêt d'un enseignement en musique en étudiant ses effets sur l'enseignant et ses élèves. Puis, une seconde partie, pratique cette fois, fera l'état d'une expérimentation réalisée dans trois classes de cycle 3. Il y sera présenté le contexte de la recherche, son déroulement et enfin, les résultats seront analysés afin de prendre la mesure des effets de la diffusion de musique en situation d'apprentissage sur l'enseignant et ses gestes professionnels d'ajustement.

2. Questions adjacentes

Les questions adjacentes à cette question de recherche sont au nombre de quatre. Les réponses à ces quatre questions fixeront le cadre théorique de ce mémoire.

La première est celle de « l'agir enseignant »¹ : Comment analyser les actions très nombreuses et situées d'un enseignant en classe ? Afin d'y répondre, je m'appuierai sur l'analyse des combinaisons de gestes professionnels d'ajustement théorisés par Dominique Bucheton. Professeure des universités en sciences du langage et de l'éducation puis directrice du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), ses nombreuses recherches autour de la question des gestes professionnels et des postures enseignantes constitueront un support à l'analyse de la pratique des enseignants que j'aurai à observer. Dominique Bucheton définit les gestes professionnels d'ajustement comme l'action de l'enseignant dirigée vers l'élève dans le but d'instruire et d'éduquer. Le point fort de cette définition est de considérer l'action de l'enseignant dans toute sa complexité en mêlant le geste intentionnel qu'il soit verbal ou non verbal mais aussi celui inconscient qui trahit souvent les réelles intentions de l'enseignant derrière le masque de l'acteur qu'il est. En ce sens, la notion de combinaison implique une analyse qui se voudra multidimensionnelle et sensorielle, ce qui semble primordial dans le cas du sujet abordé.

¹ Terme emprunté à Dominique BUCHETON afin de définir l'ensemble des actions et préoccupations d'un enseignant en situation de faire classe.

La deuxième question adjacente est celle du choix de la population étudiée. Dans le cadre de ce mémoire, j'étudierai les pratiques professionnelles de trois enseignants disposant d'une ancienneté supérieure à 6 ans. Ce choix a été fait afin d'évacuer des questionnements et réflexions pédagogiques souvent très nombreux en début de carrière et ayant tendance à se dissiper avec le temps. Je désire ici concentrer ma recherche autour de pratiques enseignantes ancrées dans des habitudes de classe fortes où l'enseignant mène une pédagogie réfléchie qui lui est propre. Ainsi, la modification d'une dimension de sa pédagogie devrait provoquer chez lui des changements notables et observables rapidement.

La troisième question adjacente concerne la notion d'environnement sonore et plus précisément celui de la classe : En quoi la modification de l'environnement sonore de la classe a-t-il un impact sur l'enseignant et ses élèves ? En effet, comme évoqué en introduction de ce mémoire, les écoles sont des lieux où les sons prolifèrent. Ils sont de natures très diverses, émanent de sources différentes et peuvent envahir rapidement ce lieu de vie collective où le silence absolu se fait rare. Dans le cadre de ce mémoire, je m'intéresserai plus précisément à la nature des sons et leur intensité. Cela devrait m'amener à m'interroger sur leur impact sur l'environnement sonore global de la classe où prédomine bien souvent la parole de l'enseignant. Afin d'analyser l'intérêt de la diffusion de musique en classe, je m'appuierai sur de récentes recherches en neurosciences autour des liens entre la perception auditive et l'activité professionnelle. Ces recherches constitueront un socle de réflexion déterminant afin d'élaborer les conditions de l'expérimentation menée dans les classes.

Enfin, la quatrième et dernière question adjacente est celle du contexte. Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ? Pour Astolfi (1992), une situation d'apprentissage est une occasion pour les élèves d'apprendre ou d'approfondir une connaissance ou compétence. Elle nécessite d'après lui, « de manière simultanée et complémentaire, une certaine déstabilisation [...] en même temps qu'un point d'appui. [...] ». La situation doit présenter une difficulté pour certains élèves tout en étant suffisamment proche de ce qu'ils savent faire pour ne pas les décourager. Il est évident que cette difficulté ne sera jamais présente de la même manière pour tous les élèves au même moment. C'est pourquoi toute situation d'apprentissage est imparfaite et demande à l'enseignant de s'adapter à ses élèves et ce qu'il sait ou observe d'eux. Au regard de cette définition, il apparaît clairement que toute situation de classe est une occasion d'apprendre donc une situation d'apprentissage. Elle peut être provoquée ou non par l'enseignant. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, je tâcherai d'analyser la pratique d'enseignants en situation d'apprentissage anticipée où les élèves ne sont pas en autonomie totale. L'enseignant en chef d'orchestre devra y être suffisamment présent afin que la modification de l'environnement sonore de la classe impacte de manière significative ses gestes professionnels.

3. Hypothèses

À l'aube de cette recherche, un certain nombre de représentations initiales m'habitent et me poussent à émettre les hypothèses suivantes que je m'appliquerai à confirmer ou non par la suite.

Premièrement, dans la situation où la musique viendrait se superposer à la parole de l'enseignant il n'est pas impossible qu'une rivalité s'installe entre l'enseignant et le fond sonore. Je suppose que, dans cette rivalité, l'enseignant aura la possibilité d'adopter deux conduites vocales bien différentes. La première pourrait être de vouloir concurrencer la bande son pour passer par-dessus et continuer à maîtriser et dominer l'environnement sonore de la classe, comme il en a l'habitude. La seconde, nettement plus intéressante dans le cadre de cette étude, pourrait être d'essayer de tirer parti de la composante sonore en diminuant l'intensité sonore de sa parole et en la modulant en fonction des sons diffusés.

Par ailleurs, dans la conception de leurs missions, beaucoup d'enseignants se définissent comme celui ou celle qui détient le savoir et dont le rôle est de le transmettre aux élèves. Je suppose que la modification de l'environnement sonore va venir déséquilibrer ce modèle du savant et de l'apprenant plaçant l'ensemble des acteurs (élèves et enseignant) dans une posture de découverte de l'environnement sonore qui les entoure.

II. CADRE THÉORIQUE

1. L'environnement sonore

L'environnement sonore, aussi appelé paysage sonore, est un concept issu du monde de la musique et du design sonore. En effet, ce néologisme qualifiant un ensemble de sons ou de bruits d'origines naturelles ou humaines est inventé en 1977 par Raymond Murray Schafer, compositeur, théoricien et pédagogue canadien. Dans son livre *Le paysage sonore. Toute l'histoire de notre environnement sonore à travers les âges*, il fait état de l'évolution de nos environnements sonores au fil du temps et de l'omniprésence du son dans nos sociétés modernes. Face à la saturation de nos paysages sonores contemporains, il appelle à une prise de conscience nécessaire de cet enjeu qu'il dit « écologique » et à une éducation des publics dès leur plus jeune âge.

Depuis, les pouvoirs publics et le secteur privé se sont emparés de la question. On aménage, urbanise et conçoit en tenant compte du facteur bruit et en limitant le plus possible les nuisances sonores. Cela demeure une préoccupation sociétale majeure, comme le démontre une enquête Ifop réalisée en Octobre 2019 dans le cadre de la semaine de la santé auditive au travail : près de 60% des salariés se disent « gênés par le bruit au travail ». Qu'en est-il du milieu scolaire ? L'environnement sonore est-il une préoccupation première pour l'enseignant qui fait classe ? A-t-il le pouvoir d'agir sur cet environnement et jouer avec le paysage sonore de sa classe pour aider ses élèves à apprendre ?

Afin d'étudier l'environnement sonore ou paysage sonore de la classe je m'appuierai sur les travaux et réflexions de Dominique Habellion, professeur agrégé d'éducation musicale et docteur en sciences de l'éducation. Il enseigne la didactique de l'éducation musicale et la pédagogie à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Limoges. Ses activités de recherche portent essentiellement sur l'éducation à l'écoute dans le domaine de l'écologie sonore. Il étudie plus particulièrement, de par son parcours professionnel, le comportement sonore de l'enfant en milieu scolaire et les relations entre l'environnement sonore de l'école et les apprentissages.

Dans son dernier ouvrage, qui s'intitule *Voix, sons, écoute : Postures et Activités* édité aux éditions Retz, il s'intéresse à la question de l'environnement sonore de l'école selon trois grands axes. Le premier se centre sur l'enseignant et la maîtrise de sa voix, qu'il doit acquérir, afin de communiquer et transmettre. Le deuxième questionne les enseignants sur l'éducation des élèves à l'écoute de leur environnement sonore. Enfin, dans la dernière partie, l'auteur nous propose un certain nombre de possibilités pédagogiques et didactiques que renferme le son. Ces trois parties sont précédées d'une longue introduction à laquelle nous allons nous intéresser.

a. L'environnement sonore de l'école

Dominique Habellion introduit son ouvrage en abordant le lien indissociable qui unit l'école et le son. En effet, avant de la voir, une école s'entend. Les jeux, les rires, les cris, les réprimandes, les questions, les chahuts, les bruits de pas dans les couloirs ou de couverts à la cantine... tant d'éléments qui témoignent au quotidien de l'aspect sonore d'une école.

Dans une interview accordée à France Musique en 1983, Louis Dandrel, designer sonore et musicien français déclarait « Là où il y a du son, il y a de la vie ! ». Dominique Habellion à sa manière exprime la même idée en évoquant la nature des principales sources sonores d'une école : « les voix aiguës des enfants qui grouillent, s'activent et dialoguent en chuchotant, en parlant ou en criant ». Il justifie cela par « l'irrépressible besoin de bouger et de communiquer » des élèves. Il définit ainsi, l'école, comme un espace de vie car sonore et inversement. Il nous est d'ailleurs très difficile d'imaginer une école totalement silencieuse.

La définition du paysage ou environnement sonore que nous propose Dominique Habellion se fonde sur quatre facteurs déterminants.

Les acteurs que sont les enseignants et les élèves mais aussi toute autre personne qui gravite autour de ce pôle d'apprentissage : parents, personnels d'entretien, services civiques, animateurs périscolaires... Ces acteurs agissent et interagissent au sein de l'établissement scolaire formant un paysage sonore riche composé de sons divers et variés.

Les lieux qui ne se limitent pas à la classe et à la cour de récréation. En effet, dans l'élaboration du paysage sonore d'une classe, rentre en jeu une multiplicité d'autres espaces voisins qui engendrent du bruit aussi bien en intérieur (classes voisines, couloirs, toilettes, bibliothèque, gymnase) qu'en extérieur (cour, préau, plateau sportif, rue, voisinage).

Les outils qui sont présentés en deux catégories dans cette introduction : les outils traditionnels (cahiers, livres, classeurs, stylos...) et les outils numériques (tableau blanc interactif, ordinateur, tablette, enceinte...). De par ma pratique personnelle en tant qu'enseignant en classe flexible, j'ajouterai à cette catégorisation les outils que je qualifierai d'ergonomiques visant à proposer des modalités de travail répondant au mieux aux besoins des élèves (ballons, z-tools, chaise roulante, tabouret équilibrant...) qui peuvent créer eux aussi des nuisances sonores.

Les actions qui sont multiples et de natures très diverses. Elles dépendent le plus souvent des activités proposées par l'enseignant.

Tout cela fait de l'école un environnement qui semble riche et complexe à appréhender. Pour autant, rares sont les personnes qui n'ont pas connu l'environnement sonore de l'école. Ainsi, pour la majorité des oreilles, il s'agit d'un environnement familier qu'elles peuvent donc décrypter aisément.

b. Un « continuum sonore »

Après avoir analysé cette ambiance sonore spécifique Dominique Habellion met en avant les multiples interactions omniprésentes entre les différents acteurs de l'école. Du point de vue de l'enseignant, sa fonction, la posture qu'il adopte et son rôle de chef d'orchestre de la classe lui demandent nécessairement d'être entendu. Néanmoins, il n'est pas le seul à se faire entendre dans la classe. En effet, à la lumière des courants pédagogiques actuels privilégiant la mise en recherche, la coopération et les conflits sociocognitifs, les élèves sont « sonores » et ne sont pas seulement dans une écoute passive. Les interactions sont donc nombreuses entre l'élève et le maître, entre les élèves et parfois les deux simultanément.

Ces interactions sont aussi nombreuses entre les acteurs et leur environnement. Ils utilisent, manipulent et sollicitent un grand nombre d'outils tout au long de la journée qui sont eux aussi « sonores ».

Dominique Habellion questionne alors cette omniprésence sonore qu'il qualifie de « continuum sonore ». Derrière ce terme, se cache, pour lui, l'idée d'une continuité dans le temps et d'une homogénéité de l'environnement sonore. L'auteur va jusqu'à présenter les sorties scolaires comme une « respiration pour les oreilles des élèves » qui leur permettent de renouveler et enrichir leur répertoire sonore². Avec recul, je m'aperçois que je contribue, dans ma pratique quotidienne, à ce continuum de sons. J'en subis également les effets et les observe chez mes élèves : fatigue auditive, détournement d'attention, mauvaise compréhension... Ces effets peuvent être dus aussi à un « manque de diversification sonore » d'après Dominique Habellion. En effet, bien que nombreux, ces sons sont de natures assez semblables et ne varient que peu d'un jour à l'autre. Dans le cadre de ce mémoire, l'écoute de sons plus divers en classe peut constituer une rupture de ce continuum sonore et un enrichissement du répertoire sonore des élèves à condition que cette variation sonore soit réfléchi et utile aux apprentissages.

En lien avec cette proposition, il est également intéressant de lire plus bas, le sort que Dominique Habellion réserve au silence. Il admet que le silence absolu est rare et précieux en classe. Il est, néanmoins, présenté comme une modalité d'apprentissage, par moment indispensable et nécessaire au repos du sens auditif, afin de favoriser la concentration et la réflexion des acteurs de la classe.

² D. Habellion définit le répertoire sonore de l'oreille humaine comme l'ensemble des sons déjà entendus et identifiés par l'oreille d'une personne au cours de sa vie.

c. L'écoute de musique ou de sons en situation d'apprentissage

Se pose alors la question de l'intérêt ou du caractère nuisible de l'écoute de musique ou de sons en situation d'apprentissage. Sur ce sujet, les seuls écrits scientifiques auxquels j'ai pu avoir accès portent sur des recherches menées sur des adultes. Néanmoins, les conclusions des chercheurs se complètent et présentent du point de vue neurologique des résultats transposables aux enfants.

La musique en conflit avec les fonctions cognitives

Pour Daniel J. Levitin, musicien et chercheur en psychologie cognitive, la musique viendrait parasiter les fonctions cognitives de notre cerveau sur des tâches de lecture, d'écriture ou de communication (Menon, Levitin, 2005). Bien que les sujets aient un sentiment de plus grande productivité, les résultats de l'étude démontrent qu'une partie de leur attention n'est plus focalisée sur la tâche principale mais réagit à la musique entendue.

La musique augmente la plasticité cérébrale

Hervé Platel, chercheur en neuropsychologie à l'université de Caen rejoint Levitin sur ce point et observe que « dès qu'il y a de la musique dans l'environnement, notre attention est facilement captée ». Cependant, il observe également que « le cerveau se synchronise très naturellement. » (Platel, 2004, p.89). Cette synchronisation s'observe par une augmentation de la plasticité cérébrale chez les personnes travaillant en musique. Dès lors, Hervé Platel, démontre que l'écoute de musique sollicite principalement trois aires de notre cerveau.

La première observation qu'il fait est le développement des connexions neuronales entre l'aire de la perception auditive et celle de la motricité. En effet, nous avons tous déjà expérimenté cela lorsqu'à l'écoute d'une musique rythmée, il nous prend l'envie soudaine de taper du pied en rythme. D'autres connexions s'établissent également avec l'aire en charge de la mémorisation. Ce sont ces connexions qui nous permettent de déterminer si on a déjà entendu ce morceau, si on l'apprécie et de le comparer avec d'autres morceaux connus. Par ailleurs, les résultats de l'étude menée sur des sujets adultes révèlent un intérêt physiologique à l'écoute de musique en travaillant. La zone de notre cerveau en charge de la gestion de la fatigue entre en activité dès lors que l'on écoute de la musique.

Ainsi, pour Hervé Platel, travailler en musique exigerait de nous une attention plurielle, orientée à la fois sur la musique et sur la tâche réalisée, nous permettant d'améliorer notre mémorisation et de moins ressentir la fatigue (Platel, 2004). À la lumière de cela, il semblerait bénéfique d'apprendre une leçon en écoutant de la musique. De même, écouter de la musique en classe à certaines heures où les élèves sont plus fatigués, comme au retour de la pause méridienne ou en fin d'après-midi, permettrait peut-être de réduire leur sentiment de fatigue.

Le son porteur de sens

À ce sujet, Dominique Habellion rappelle que « chaque son est porteur d'une signification pour l'oreille ». Lorsque l'auditeur perçoit un son, un processus complexe de décryptage faisant appel à sa mémoire auditive s'engage alors pour déterminer la provenance et la nature du son perçu. Cela lui demande une disponibilité mentale non négligeable. Dans son ouvrage *Le son*, Michel Chion, décrypte ce processus comme une réaction primitive se rapprochant de l'animal qui face à une situation nouvelle et inconnue doit analyser rapidement les informations qu'il a en sa possession afin de déterminer s'il est menacé ou non. De même, lorsqu'un son inconnu surgit, l'oreille est inévitablement attirée par ce qu'elle perçoit et cherche à en définir le sens. À la lumière de cela, il ne semble donc pas pertinent de donner à entendre aux élèves en classe des sons bref et surprenants trop éloignés de leur quotidien qui ne feraient que les détourner de la tâche proposée par l'enseignant. On privilégiera donc de longues plages sonores proposant une diversité de sons facilement identifiables par leur oreille si on ne souhaite pas détourner leur attention de la tâche à réaliser.

La musique vectrice d'émotion

Le dernier argument soulevé par Dominique Habellion dans l'introduction de son ouvrage est le lien étroit qui existe entre musique et émotion. En effet, dans de très nombreuses civilisations à travers le monde, la musique est présente. Tantôt rythmée, plus lente, organisée ou plus libre elle prend de nombreuses formes et sonorités différentes. Elle demeure, cependant, « un vecteur d'émotion faisant appel autant au sens qu'au sensible » pour Emmanuel Bigand dans son ouvrage *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Du côté de l'école, la gestion des émotions est une compétence clé développée dès l'école maternelle chez les élèves. Au-delà de la simple gestion de celles-ci on demande par la suite aux élèves des cycles 2 et 3 d'être capables de les convoquer dans des situations de créations ou d'analyses artistiques en arts plastiques et en éducation musicale. Ces émotions qui accompagnent donc les élèves de l'école primaire mais que ressent aussi l'enseignant au fil de sa journée peuvent être impactées par l'usage de musique en classe. Pour en témoigner, Dominique Habellion prend l'exemple du grand nombre d'enseignants qui diffusent de la musique afin de « calmer leurs élèves » quand ils rentrent de récréation.

Dans une étude de 2005, Teresa Lesiuk, chercheuse en psychologie à l'université de Windsor au Canada, démontre que la musique provoque une augmentation de la productivité au travail qui serait due à la sécrétion d'endorphines. Après avoir étudié durant cinq semaines les membres d'une équipe de techniciens en charge de la maintenance d'un service informatique, elle a observé « une augmentation de la productivité couplée à une augmentation des sentiments positifs des sujets » (Lesiuk, 2005). D'après ses observations, la satisfaction d'écouter la musique qu'ils aimaient

provoquait chez les techniciens la sécrétion d'endorphines aussi appelées « hormones du bonheur » qui augmentait leur motivation et leur attention au travail.

L'étude ne portait ici que sur un nombre limité de personnes dans un même contexte de travail individuel où chacun avait la possibilité de choisir la musique qu'il voulait. Il n'est pas dit que les mêmes résultats puissent être observés dans une classe d'élèves hétérogènes qui se verraient imposer une musique choisie par l'un d'eux ou par l'enseignant. Néanmoins, cette étude confirme que la diffusion de musique en classe peut avoir pour ambition de stimuler ou calmer les acteurs de la classe. Le critère qu'il reste à déterminer est l'homogénéité des réactions sur tous les acteurs. Une musique qui calmera l'enseignant peut être perçue comme stimulante pour certains élèves et inversement.

La musique mais pas pour n'importe qui

La personnalité du sujet qui écoute de la musique en travaillant semble être un facteur à prendre en compte également. Une personne introvertie tirerait moins de bénéfices à travailler en musique qu'une personne extravertie (Küssner, 2017). Mats Küssner, docteur en musicologie, a observé que des personnes introverties démontraient de meilleures performances à un test de mémoire réalisé en silence comparé au même test réalisé avec de la musique complexe³. Ce résultat pourrait s'expliquer selon elle par les habitudes de travail qui dépendraient de la personnalité du sujet. Une personne extravertie est, par nature, plus vivante et bruyante. Ainsi elle verrait moins d'inconvénients à travailler dans le bruit car habituée à sa propre intensité sonore déjà élevée en temps normal. Cette étude reste néanmoins peu détaillée et ne précise pas comment les personnes « extraverties » ou « introverties » ont été définies comme telles.

En conclusion, on peut affirmer que l'environnement sonore de la classe est un environnement dense et riche, peu pris en considération par les enseignants de nos jours et pourtant ô combien dénoncé par les acteurs de cet environnement comme étant surchargé, nuisible aux apprentissages et au climat scolaire. La saturation du paysage sonore scolaire fait du son un élément omniprésent et de manière discontinue tout au long de la journée d'un élève ou d'un enseignant. D'après Dominique Habellion il n'existe pas de solution miracle pour lutter contre ce continuum sonore si ce n'est une éducation à l'écoute pour les élèves et une prise en compte de ce dernier comme un facteur clé dans l'élaboration des situations d'apprentissages mises en œuvre par les enseignants. Cette considération de l'environnement sonore de la classe peut passer, à mes yeux, par une réflexion autour de sa composition par l'enseignant en collaboration avec les élèves. La diffusion de musique ou de sons divers semble être une piste à explorer. À ce sujet, on peut s'appuyer sur plusieurs études scientifiques

³ Küssner définit la musique complexe comme un morceau musical mêlant voix et instruments sur des mélodies différentes.

menées par des chercheurs dans divers domaines au cours des vingt dernières années. Ces études, dans l'ensemble, appuient la thèse selon laquelle la musique aurait un impact sur notre façon de travailler en influant sur nos capacités motrices, mémorielles ou émotionnelles. Néanmoins, il apparaît que nous ne sommes pas tous égaux face à ce constat et que selon la personnalité ou les habitudes de chacun la musique pourrait s'avérer bénéfique ou nuisible aux apprentissages des élèves où aux actions de l'enseignant.

2. L'agir enseignant

Enseigner semble être une activité difficilement modélisable de par son aspect complexe, singulier et les nombreuses façons de faire qu'il existe. De plus, accéder aux pensées d'un professionnel pour lister et catégoriser de manière la plus objective possible ses préoccupations ne semble pas être une tâche aisée tant il est difficile pour les acteurs eux-mêmes de les verbaliser.

Néanmoins, à l'aide de son équipe de recherche et en collaboration étroite avec de nombreux enseignants de divers niveaux, Dominique Bucheton propose dans son ouvrage *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* paru aux éditions Octarès en 2009, le modèle du multi-agenda afin d'analyser les principales préoccupations et gestes professionnels d'un enseignant en action. Dans la première partie de l'ouvrage, on trouve les fondements éthiques et épistémologiques sur lesquels se fonde l'équipe de chercheurs, formateurs et enseignants à l'université qui ont élaboré le modèle théorique de l'agir enseignant. Dans la seconde, une série de douze recherches empiriques menées auprès d'enseignants débutants et expérimentés du premier ou second degré met en lumière la richesse et l'efficacité du modèle présenté en partie une.

Dans le contexte d'apparition des premiers référentiels de compétences, Dominique Bucheton et son équipe donnent à penser l'agir enseignant d'une autre manière. En effet, ce modèle n'ambitionne pas de proposer une grille détaillée des compétences et « bonnes méthodes » à appliquer pour être un « bon enseignant » mais se veut plutôt un outil d'analyse qui « aide à penser le réel et la façon d'agir de l'enseignant en activité dans un objectif de formation ». Présenter les actions et préoccupations de l'enseignant qui fait classe comme des « gestes de métiers » et habitudes ancrées dans une « culture professionnelle » sous-entend la possibilité de se former et acquérir ses gestes en tant qu'enseignant débutant.

a. Les gestes professionnels

Dans le chapitre 2 de cet ouvrage, l'ancienne institutrice, et désormais professeure honoraire des universités, définit d'abord le concept central de « gestes professionnels » comme une action qui

a un but (instruire, éduquer) et une direction (un élève, la classe). Le terme de gestes recouvre ici deux dimensions. La première est la dimension professionnelle. Enseigner n'est pas un don ou une qualité seulement dus à une aura exceptionnelle. Cet « agir enseignant » s'exprime à travers des gestes, des manières de faire, précis et identifiés que l'on peut apprendre et s'approprier. La seconde, est la dimension de communication. Dominique Bucheton fait référence à plusieurs reprises aux gestes verbaux ou non-verbaux qui traduisent une intention ou un état. Il est donc admis que le corps de l'enseignant parle. Or, ces gestes donnent des informations aux élèves qu'ils interprètent grâce à leur expérience des pratiques scolaires.

En s'appuyant sur les travaux de 2002 de Jorro, elle identifie, dans ces pratiques scolaires, des « gestes de métiers » partagés implicitement ou explicitement par la communauté des professeurs au travers de ce qu'elle nomme une « culture professionnelle ». Cette idée de culture professionnelle fait écho aux travaux de Yves Clot sur le genre et le style (Clot, 1996). Yves Clot définit le genre comme étant des pratiques partagées par des communautés de pratiques. Cette idée de culture professionnelle ou de genre nous amène à concevoir différemment le métier d'enseignant et la manière de s'y former. En effet, il y aurait donc des gestes précis à éprouver et mettre en œuvre pour réussir à faire classe mais aussi un ensemble d'habitudes et de codes spécifiques à acquérir de manière plus ou moins consciente par l'expérience de la classe et les échanges entre pairs. Dans le cadre de mes recherches, je suppose que l'usage de la musique en classe devrait bousculer les habitudes des enseignants observés et influencer sur leurs gestes professionnels en perturbant leur environnement habituel de travail et les repères construits avec les élèves dans leur culture commune.

b. Le modèle du multi-agenda

Dans un second temps, Dominique Bucheton présente le modèle du multi-agenda reposant sur cinq grandes préoccupations présentées comme liées les unes aux autres : les savoirs visés, l'atmosphère, le pilotage de la leçon, l'étayage et le tissage.

Il ne s'agit pas pour elle de les dissocier mais plutôt de rendre compte de la multiplicité et de la densité des préoccupations d'un enseignant dus à la complexité de son activité. Elle qualifie de « macro-préoccupations communes » tout ce qui se rapporte à la gestion de la classe et à l'avancée de la leçon. Cela se traduit et s'observe par un certain nombre de « gestes de métiers » souvent communs aux différentes situations vécues et observées. Pour ce qui est de l'adaptation face aux imprévus, Dominique Bucheton parle de gestes professionnels d'ajustement. C'est la singularité de chaque leçon qui provoquera ces gestes spécifiques. Ils dépendent donc des imprévus qui surviennent au cours de la séance tant du côté des élèves que de l'enseignant.

Dans le cadre de mes recherches, je m'intéresserai plus particulièrement aux combinaisons de gestes professionnels d'ajustement afin d'analyser l'activité des enseignants observés. En effet, la modification de l'environnement sonore de la classe risque de provoquer une rupture avec les habitudes des enseignants et des élèves et donc des « gestes réponses », comme les qualifie Dominique Bucheton, chez les acteurs. L'enseignant réagira par un certain nombre de gestes professionnels d'ajustement différents ou non de ceux qu'il convoque habituellement.

Elle propose ensuite une définition de chacune des cinq préoccupations ainsi qu'une analyse comparative en pourcentage de celles-ci, en s'appuyant sur l'observation de deux leçons de lecture en CP. Par cette analyse, elle démontre la multiplicité et la hiérarchisation de ces préoccupations dans l'esprit de l'enseignant lorsqu'il fait classe. En effet, bien qu'elles soient toutes en interactions, se complètent et se répondent, certaines semblent prédominantes dans l'activité des enseignants observés.

La construction des savoirs scolaires visés

La préoccupation postulée comme primordiale est présentée au centre du modèle. Il s'agit de la construction des savoirs scolaires visés. Il est intéressant d'observer que les enseignants mobilisent autant leur voix que leur corps mais aussi des mimiques au service de l'élaboration de cet objet de savoir. L'étude soulève également que cette préoccupation n'est pas dirigée vers tous les élèves de la classe. Certains élèves sont plus sollicités que d'autres. Certains sont même abandonnés au cours de la leçon car trop en difficulté d'après les enseignants interrogés.

Se pose alors la question de savoir comment conduire un groupe de trente individus avec la singularité qui est propre à chacun afin de leur permettre d'acquérir un même savoir dans un temps et un espace donnés. Pour ce faire, Dominique Bucheton observe quatre autres préoccupations qui gravitent et interagissent ensemble afin d'atteindre cet objectif. Ces préoccupations ne sont pas toutes présentes de la même manière et en même quantité chez les enseignants observés.

L'atmosphère

D'après les recherches menées, un quart des prises de parole des enseignants a pour objectif le maintien d'une atmosphère propice à l'apprentissage. Il repose essentiellement sur des règles explicites ou non connues et partagées par l'enseignant et ses élèves et des feed-back affectifs qui visent à réguler le climat de classe (prises de paroles, engagement des élèves...). C'est au travers de cette atmosphère qu'on identifie le mieux le « style⁴ » propre à chaque enseignant d'après Dominique

⁴ Yves Clot définit le style comme étant des gestes propres à la personnalité de l'enseignant en opposition au genre qu'il définit comme des pratiques partagées par des communautés de pratiques (Clot, 1996, La psychologie du travail).

Bucheton. L'environnement sonore et l'influence que l'enseignant a ou n'a pas sur celui-ci contribue grandement à maintenir un climat de confiance, d'échange et de partage. L'étude emploie le terme d'« espaces dialogiques » dans lequel on identifie la racine du mot dialogue qui souligne l'importance du son et de la parole dans cette atmosphère de classe. Au travers de ces gestes professionnels d'atmosphère, il est également question de maintenir l'attention et l'engagement des élèves en usant d'humour par exemple, comme le fait l'enseignant de CP cité dans l'étude, mais également en usant de toutes autres stratégies permettant de reconvoquer la concentration des élèves sur la tâche proposée. L'usage de musique est une de ces stratégies que j'ai pu observer dans des classes où les élèves rencontraient des difficultés à se concentrer sur une tâche individuelle d'écriture. Au contraire, dans une autre classe, l'enseignante autorisait certains élèves qui le souhaitaient à porter un casque anti-bruit pour s'isoler de l'environnement sonore de la classe et de ses nombreuses distractions afin de mieux se concentrer sur un exercice proposé.

Le pilotage

Cependant, la gestion de l'environnement sonore ne se lit pas uniquement à travers les gestes professionnels d'atmosphère. Dominique Bucheton développe également la gestion du pilotage des tâches dans leurs dimensions spatiotemporelles. Elle indique que 4 à 5% des interventions des enseignants de CP observés visent à contrôler l'avancée de la leçon dans le temps et dans l'espace. L'enseignant semble avoir pleinement la main sur ces dimensions qu'il a pensées le plus souvent en amont de sa séance. Néanmoins, les entretiens réalisés avec les élèves de CP lors de la recherche sur laquelle se fonde Dominique Bucheton révèlent que la lecture et l'interprétation de ces gestes de pilotage sont très inégales en fonction des élèves. En effet, certains élèves rencontrent les plus grandes difficultés à établir ne serait-ce que l'ordre chronologique des activités proposées au cours de la séance. C'est sur ces difficultés que l'usage de musique semble pouvoir jouer un rôle clé. Dès lors que la musique n'agit plus comme un simple fond sonore, elle peut devenir un outil maîtrisé par l'enseignant et compris par les élèves venant rythmer les activités et surtout les variations de celles-ci dans la chronologie de la séance. La maîtrise de cet artefact supplémentaire peut alors soit rester à la main de l'enseignant ou bien être négocié et discuté en classe.

Le tissage

L'idée de rythme nous ramène à la troisième préoccupation du modèle du multi-agenda : le tissage. L'enseignant qui réalise un geste de tissage a pour objectif premier de créer du lien. Ce lien peut être fait avec une activité antérieure ou postérieure, ou bien avec une autre discipline ou encore avec le vécu des élèves dans et hors de l'école. Ce geste a pour but premier de donner du sens aux activités proposées par l'enseignant. Or, il est curieux d'apprendre que seul 4% des interventions

concernent ces gestes de tissage qui articulent pourtant les tâches à accomplir pour les élèves et qui pourraient leur permettre de construire plus concrètement leurs savoirs. Dominique Bucheton explique cette faible présence par la dimension routinière des séances observées dans lesquelles les activités se juxtaposent mais regrette que cela renforce les inégalités entre les élèves qui comprennent ce qui est attendu d'eux et ont acquis les codes scolaires avec ceux qui se contentent de suivre le rythme de la classe. Dans une institution qui a pour ambition la formation des futurs citoyens libres et égaux en droits, cela nous amène à nous interroger en tant qu'enseignant sur notre part de responsabilité dans l'agrandissement de ce fossé des inégalités sociales.

L'étayage

Afin de remédier à l'agrandissement de ce fossé, le rôle de l'enseignant est aussi et surtout celui de l'accompagnateur, du guide sur le chemin du savoir. En présence d'un élève en difficulté, il est celui dont on attend qu'il trouve les clés, les bons mots, les bons outils pédagogiques et didactiques pour que l'élève comprenne et accède au savoir. Pour cela, il met en œuvre un enseignement particulier et orienté reposant sur un « système à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul » (Bruner, 2011). Jérôme Bruner nomme cela l'étayage, terme que Bucheton emprunte afin de qualifier le quatrième et dernier geste professionnel de son modèle. À cheval entre la transmission du savoir et la mise en œuvre de situations d'apprentissage visant à l'acquisition d'une compétence ou d'une connaissance, l'étayage a pour but d'accompagner l'élève dans les apprentissages qu'il ne peut mener seul.

D'après le modèle établi par Dominique Bucheton et son équipe, plusieurs types d'étayage se dessinent dans l'activité de l'enseignant. Tantôt trop présent et qualifié de « sur-étayage », ou bien trop en retrait sur une tâche inaccessible pour l'élève, ces gestes occupent plus de 50% du temps de parole de la leçon. Ils sont donc le premier levier mobilisé par l'enseignant pour permettre aux élèves d'accéder aux savoirs visés. Ces gestes orientés vers un élève, un groupe ou la classe entière peuvent prendre la forme d'un soutien, d'une demande d'approfondissement ou bien d'un contrôle des réponses d'après le modèle présenté. La parole de l'enseignant alors souvent extrêmement présent vise dans le cas des recherches menées à enrôler, étayer, guider ou accompagner les élèves qui subissent alors ce que Dominique Bucheton qualifie de « flot de paroles assourdissant ».

La musique peut avoir une influence sur la manière d'étayer de l'enseignant. L'étayage, comme nous l'avons vu, peut être adressé à tous ou à un seul élève. Or, il n'est que rarement utile pour tout le groupe classe et vise le plus généralement un élève ou un groupe d'élèves. Dès lors, il est possible de supposer que la musique pousse l'enseignant à étayer uniquement auprès de cet élève ou de ce groupe d'élève pour ne pas surcharger l'environnement sonore de la classe de paroles inutiles pour une partie de sa classe. La musique influencerait donc les gestes d'étayage de l'enseignant.

c. L'ajustement

Dans la dernière partie du chapitre, Dominique Bucheton et son équipe théorisent et définissent l'ajustement comme un principe fondateur du geste professionnel. En effet, ils soulignent par cette dimension de l'ajustement l'importance pour l'enseignant de concevoir son enseignement au travers de ses élèves dans toute leur singularité et dans les situations singulières auxquelles il doit faire face en même temps qu'eux. En s'appuyant sur le modèle élaboré précédemment, Dominique Bucheton affirme que ces ajustements qui ont lieu en situation d'enseignement ne sont pas le fruit du hasard ou d'une opportunité saisie ou non mais bien une combinaison de gestes professionnels structurés et maîtrisés par l'enseignant de manière implicite. Ces ajustements clairement identifiables marquent des différences entre les enseignants, dépendent de la culture professionnelle qu'il a acquise et influent de manière importante sur les élèves. Ils ne sont donc pas négligeables dans la formation des enseignants et l'analyse de leur pratique professionnelle. Ils sont d'autant plus importants et complexes à maîtriser qu'ils ne dépendent pas uniquement de l'enseignant lui-même. En effet, les gestes professionnels d'ajustement de l'enseignant provoquent ce que Dominique Bucheton appelle des « gestes d'étude » qui sont les actions des élèves nourries par leurs propres préoccupations décalées voire divergentes de celles de l'enseignant.

La conclusion de ce chapitre souligne une nouvelle fois le caractère « systémique de ce modèle et l'enchâssement inévitable des multiples préoccupations de l'enseignant en action ». Le modèle se veut être un outil d'analyse et de réflexion mettant en avant la complexité du métier d'enseignant. Cette complexité et ces multiples préoccupations appartiennent au vécu quotidien des enseignants dont je fais partie. Au travers de ce modèle, on retrouve les différents leviers à disposition de l'enseignant lorsqu'il se trouve face à la classe dont l'utilisation fine et bien dosée nécessite une expérience du métier que le débutant ne possède pas. Néanmoins, il donne à réfléchir dans la perspective de formation qui est la mienne à la hiérarchisation des nombreuses préoccupations qui m'habitent lorsque j'enfile mon costume d'enseignant et que je rentre en classe comme l'acteur entre en scène. L'acteur connaît le plus souvent son texte, la mise en scène et les possibilités du décor qu'il habite. Il connaît également son environnement et a construit une partie de son intervention avant d'entrer en piste. Il en va de même pour l'enseignant qui, aussi talentueux soit-il, se doit de maîtriser les ressorts de l'enseignement comme le clown maîtrise les ressorts du comique. Ces ressorts me semblent être, à la lecture de ce chapitre, ces gestes professionnels d'ajustement que Dominique Bucheton théorise au travers du modèle du multi-agenda avec justesse et connaissance du métier d'enseignant. Ce décor posé, nous parlons désormais la même langue et pouvons mettre en évidence la diversité des jeux d'acteurs, ou plutôt des agir enseignants pour mieux les comparer et les analyser.

III. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES

Afin d'apporter une réponse à ma problématique : « **Quels gestes professionnels d'ajustement, un enseignant expert mobilise-t-il lorsque la diffusion de musique impacte l'environnement sonore de la classe en situation d'apprentissage ?** », j'ai établi une méthode de recueil de données à partir de choix que j'ai effectués et que je me propose d'explicitier dans cette partie.

1. Le choix de la méthode

La recherche menée est une étude comparative de la pratique de trois enseignantes exerçant au sein d'un même cycle. J'effectue pour cela une observation directe armée dans les trois classes à l'aide d'un matériel d'enregistrement vidéo placé en fond de classe. L'objectif est de capter l'activité de l'enseignant en classe. Le terme d'activité est pris ici au sens d'« opérations manuelles et intellectuelles réellement mises en jeu à chaque instant par l'opérateur pour atteindre ses objectifs, pas seulement prescrits, modulo les contraintes du contextes. » (Clot, 1996). La vidéo est alors un outil qui permet de cerner plus précisément certaines opérations à un moment précis en effectuant a posteriori des arrêts sur image. De plus, le support vidéo « peut permettre à l'acteur qui visionne son activité de prendre conscience de comportements dont il n'était pas forcément conscient, révélant ainsi des aspects implicites de l'activité ».

Cette captation vidéo est accompagnée d'une captation sonore réalisée en deux points d'activité. Le premier, mobile, est situé sur l'enseignant lui-même. Pour ce faire, un micro est placé sur l'enseignant et donne accès à l'ensemble de ses paroles qu'elles soient magistrales ou bien à voix basse et orientées vers un seul élève ou groupe d'élèves. Le deuxième point d'activité est statique et situé en fond de classe où se trouve un couple stéréo⁵ afin d'enregistrer, en parallèle des paroles de l'enseignant, l'environnement sonore de la classe et ses modulations. Ces deux points d'activité mixés ensemble ont pour objectif de retranscrire le plus fidèlement possible le paysage sonore de la classe perçu en situation d'observation.

Enfin se trouve, à côté du tableau, une enceinte sans fil connectée à un ordinateur à partir duquel je sélectionne la musique ou la sonorité à diffuser et règle l'intensité du signal sonore diffusé dans la classe. La composition de cette diffusion et l'ordre des morceaux est la même pour les trois observations réalisées afin de ne pas induire une autre variable. Cette petite enceinte discrète est volontairement dissimulée dans l'environnement de la classe afin que les élèves ne puissent pas identifier la provenance du son.

⁵ Un couple stéréo est une installation composée de deux micros omnidirectionnels visant à capter l'ambiance sonore globale d'un espace de manière spatialisée.

Au préalable des observations, j'ai pu effectuer une observation d'une demi-journée dans chacune des classes afin d'élaborer ce dispositif et définir la mise en place la plus adaptée aux habitudes de la classe et de l'enseignant. En effet, ces observations se veulent être au plus proche des réalités quotidiennes de la classe. Or, le lourd dispositif installé présente l'inconvénient de perturber ce quotidien et d'attirer l'attention des élèves. Afin de fausser le moins possible mes résultats, je me suis appliqué à installer, préalablement à l'entrée des élèves, le dispositif en le rendant le plus discret possible. Bien évidemment, il ne peut être totalement dissimulé à commencer par ma présence nécessaire en fond de classe, qui fausse en partie le relevé de données. Conscient de ce biais, j'en tiendrai compte dans l'analyse de mes résultats.

Ces repérages effectués en amont de l'observation ont également pour but de me permettre d'étudier les habitudes de la classe et de déterminer la situation de classe la plus propice à la réalisation de cette recherche. Afin de pouvoir comparer l'impact de la diffusion sonore sur la situation d'apprentissage, celle-ci se doit d'être semblablement la même dans les trois classes. La situation d'apprentissage la plus observée dans les classes est celle d'un cours dialogué entre l'enseignant et ses élèves. Cette modalité d'apprentissage implique la présence importante de l'enseignant souhaitée dans le cadre de mes recherches mais aussi de nombreuses interactions entre les différents acteurs provoquant un grand nombre de gestes professionnels d'ajustement de la part de l'enseignant.

2. Le choix du terrain

Les données que j'ai recueillies l'ont été dans une école élémentaire de 17 classes située sur la commune de Castelnau-Le-Lez (34). Il s'agit de l'école dans laquelle j'enseigne cette année. Cela présente certains avantages. Tout d'abord, je connaissais les enseignantes qui ont participé à cette expérimentation. Je n'ai donc pas eu de difficultés à les contacter et à échanger sur le sujet avec elle de manière très libre et décomplexée. De plus, les enseignantes m'ont plus facilement fait confiance dans la réalisation de mes recherches et observations. En effet, il n'est pas rare que les enseignants redoutent d'ouvrir la porte de leur classe dans laquelle ils sont seuls maîtres à bord. Souvent, ils n'apprécient pas le regard extérieur sur leur pratique qu'ils interprètent spontanément comme une évaluation de ce qu'ils font. Le lien affectif tissé depuis le début de l'année avec mes collègues, m'a permis de les rassurer et leur expliquer clairement mes intentions et les objectifs de mon travail de recherche afin de les mettre en confiance.

Cette proximité avec les enseignantes s'est également avéré être un obstacle dans le cadre de mes recherches. En effet, j'ai pour habitude d'échanger très fréquemment avec ses enseignantes sur des difficultés rencontrées en classe, des projets qu'elles mènent ou encore autour de petites anecdotes

du quotidien de la classe. Ces discussions s'effectuent dans le cadre informel de la salle des maîtres ou de la cour de récréation entre collègues. Or, dans le cadre de mes recherches, je me suis présenté à elles comme un chercheur qui tente de répondre à une problématique établie dans le cadre formel de la rédaction d'un mémoire. Ce positionnement est tout autre et demande d'évacuer la parole d'enseignant à enseignant pour construire une nouvelle relation d'enseignant à chercheur. Effectuer une recherche dans le domaine dans lequel j'exerce est qualifié d'observation participante. En effet, je fais partie de la communauté de pratique que j'observe et analyse, je ne peux donc pas être totalement neutre. Cela représente un biais dans mes recherches dont j'ai conscience. Ainsi, je veillerai, tout au long de mes observations, à prendre le recul nécessaire afin de rendre étranger des situations de classe qui me sont pourtant familières. Par ailleurs, mon comportement en tant qu'observateur devra être intégré dans l'analyse, ce qui me poussera à relativiser les résultats que j'obtiendrai à l'issue de cette recherche.

3. Le choix des acteurs

Les enseignantes observées ont été sélectionnées selon plusieurs critères. Premièrement, elles devaient exercer dans le même cycle voire le même niveau. Deuxièmement, les enseignantes devaient disposer d'un minimum de 6 ans d'ancienneté. D'après Michaël Huberman (1989), un enseignant « demeure un jeune enseignant les six premières années de sa carrière ». Au cours de ces six premières années, l'enseignant découvre le métier et l'apprivoise. Huberman qualifie ces premières années de stade de « survie » ou de « stabilisation professionnelle ». Dans le cadre de ce mémoire, il était primordial de se concentrer sur la préoccupation pédagogique de l'environnement sonore en laissant de côté les autres préoccupations souvent nombreuses et envahissantes dans l'agir d'un enseignant débutant. Avec le temps, des habitudes de classe fortes et des réflexes imprègnent l'enseignant dit « expert ». La modification de son environnement sonore vient perturber ces habitudes. Ce sont les réactions des enseignants dans le cadre de cette perturbation qui sont au cœur de mes observations. Enfin, les enseignants devaient accepter de me recevoir dans leur classe, d'être filmée et de se « prêter au jeu de l'expérience » comme a pu me dire l'une d'elles.

Les trois enseignantes présentent néanmoins un autre point commun qui ne figurait pas dans mes critères initiaux de sélection. Il s'agit d'un intérêt pour l'environnement sonore de leur classe. La première enseignante, que nous nommerons Christine, est une enseignante d'une classe de 28 CM2 qui pratique depuis bientôt 25 ans. Elle aime à enseigner en parlant italien à ses élèves. Elle l'enseigne par ailleurs aux autres classes de l'école. Cela contribue pour elle à l'ouverture culturelle et linguistique de ses élèves. Sa salle de classe donne sur la cour de récréation et subit les perturbations sonores de la récréation des cycles 2 qui se fait en décalé de la sienne. Cela en fait une enseignante, très sensible à l'environnement sonore de sa classe cherchant à isoler au mieux sa classe de

l'environnement extérieur et réduire les perturbations sonores internes à la classe. La deuxième enseignante, que nous nommerons Valérie, est une enseignante d'une classe de 27 CM1 qui enseigne depuis bientôt 20 ans. Elle se décrit elle-même comme « maternelle » avec ses élèves et conçoit sa classe comme un cocon dans lequel les besoins des élèves sont pris en compte. C'est pour cela qu'elle expérimente la classe flexible depuis bientôt un an. Elle observe une évolution importante de son environnement sonore depuis qu'elle a opté pour cette modalité de travail novatrice et se questionne sur les effets de ces nuisances sonores sur ses élèves. Elle reconnaît, également, ne tolérer que très peu le bruit en classe. La troisième et dernière enseignante observée, que nous nommerons Hélène, enseigne dans une classe de 24 CM1-CM2. Plus jeune, elle a 8 ans d'ancienneté et se démarque des autres collègues de l'école par une expérience de cinq années en éducation prioritaire. Elle occupe la plus petite salle de classe de l'école dans laquelle les élèves interagissent fréquemment entre eux créant un environnement de classe plus bruyant que chez ses collègues. Elle dit elle-même avoir l'habitude de travailler en musique dans sa vie personnelle et mettre régulièrement de la musique en classe « pour que les élèves se concentrent » en arts plastiques notamment ou en production d'écrit. Elle privilégie dans ces moments-là des morceaux sans paroles.

4. Le choix de l'entretien d'auto-confrontation simple

A posteriori de la situation filmée je procède à un entretien d'auto-confrontation simple afin de recueillir le point de vue de l'acteur observé. Ces entretiens consistent à construire une situation dans laquelle l'acteur est confronté aux traces de son activité, ici, un film d'une situation où il intervient. L'objectif de ce film est de me permettre d'accéder aux préoccupations intériorisées de l'enseignant. Par ailleurs, ces entretiens peuvent donner l'opportunité à l'acteur de décrire certains des gestes professionnels qu'il accomplit afin de mieux les comprendre et les analyser.

L'analyse de son activité et le repérage des gestes professionnels d'ajustement évoqués dans la première partie de ce mémoire se fondent sur ces éléments d'analyse délivrés par l'acteur. Ils constituent les données d'auto-confrontation présentées en annexe de ce mémoire sous la forme d'un tableau à deux colonnes, appelé « protocole à deux volets ». Dans le volet de gauche, est présentée la retranscription de la situation de classe observée. Les paroles de l'enseignant et des élèves y sont recensées tout comme l'ensemble de leurs gestes, actions ou comportements inscrits en italique. Dans le volet de droite, figurent en parallèle les verbalisations de l'enseignant faites lors de l'entretien d'auto-confrontation. Ces verbalisations sont encouragées par un certain nombre de questions du chercheur : « À quoi penses-tu à cet instant ? Pourquoi fais-tu ça ? Qu'est-ce qui te préoccupe à ce moment-là ? ». Ces questions ont pour but d'accompagner l'enseignant dans l'explicitation de ce qu'il perçoit, pense, souhaite ou essaie de faire. L'ensemble de ces éléments appartient au

domaine de la pensée de l'enseignant. Il doit donc les mettre en mots afin que le chercheur puisse les analyser par la suite.

D'après Alain Jean (n.d), lors de ces entretiens, la préoccupation première du chercheur doit être de guider l'analyse de l'acteur filmé selon la problématique de recherche tout en lui laissant « suffisamment de place pour qu'il puisse s'exprimer librement sur des passages significatifs pour lui. ». C'est cet équilibre complexe à trouver qui a pu me faire défaut lorsque j'ai eu à mener ces entretiens. Il n'est pas aisé de freiner un professionnel qui vous raconte une anecdote précise qui semble avoir pour lui la plus grande importance mais qui ne concerne en rien votre sujet de recherche. Face à cette situation, j'ai dû effectuer ce que A. Jean appelle une « refocalisation sur l'instant précis de la situation analysée ». Il est alors important de « faire preuve de tact » afin de « recadrer le discours de l'acteur ». Enfin, le choix des lieux et horaires de ces entretiens est à prendre en compte, à mes yeux. En effet, il est bénéfique pour l'acteur d'analyser la vidéo dans le même espace où il a vécu la situation. J'ai pu observer à plusieurs reprises les trois enseignantes regarder leur classe et illustrer leur propos en s'appuyant sur des éléments spatiaux de la classe. Par ailleurs, l'heure à laquelle j'ai eu à mener ces entretiens, crée ou non des conditions plus ou moins favorables. Au matin, dans le calme de l'école, Valérie n'avait pas encore eu ses élèves et se trouvait dans des dispositions très favorables pour échanger, discuter et analyser sa pratique. Au contraire, entre midi et deux, nous avons été dérangés à plusieurs reprises avec Christine, ce qui rend l'entretien plus laborieux, on perd le fil et notre bulle de confidentialité se brise.

IV. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

1. Un modèle d'analyse

Afin d'effectuer l'analyse des données recueillies, je dispose des verbatims des situations observées, de ceux des entretiens d'auto-confrontation ainsi que des articles scientifiques composant le cadre théorique de ce mémoire. En cohérence avec ma problématique, j'ai fait le choix d'appuyer essentiellement mon analyse sur le modèle du multi-agenda de Dominique Bucheton présenté dans la première partie de ce mémoire. Ce modèle constitue à la fois un support grâce auquel je peux analyser la pratique de chaque enseignante mais aussi un filtre entre les données et le professionnel de l'éducation que je suis.

a. Le modèle comme filtre

L'écueil principal qui menace mon analyse est la subjectivité. En effet, l'analyse doit être rigoureuse et objective afin d'obtenir des résultats fiables et analysables. Cette subjectivité est d'autant plus présente du fait de mon appartenance au domaine dans lequel j'effectue cette recherche. Je dois donc placer un modèle théorique entre moi et les données afin d'évacuer les interprétations personnelles et ne laisser passer que des analyses scientifiques. Les données pourront également être mises à distance grâce aux travaux de recherche sur l'environnement sonore présentés précédemment.

b. Le modèle comme support d'analyse

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai fait le choix d'une étude comparative entre trois enseignantes dans une situation identique décrite dans la partie précédente. Il est essentiel que le cadre reste le plus scrupuleusement possible identique pour les trois enseignantes afin de pouvoir repérer des singularités et régularités entre les acteurs. Il s'agit là du premier niveau d'analyse. Le deuxième niveau d'analyse est celui de l'évolution des gestes professionnels d'ajustement entre la situation de classe vécue sans musique et celle vécue avec modification de l'environnement sonore. À ces deux niveaux d'analyse le modèle du multi-agenda de Bucheton constitue un cadre théorique qui permet d'établir la comparaison entre les enseignantes ou les situations. Ainsi dans chaque situation, à partir des données d'auto-confrontation, les gestes professionnels d'ajustement sont repérés et catégorisés comme gestes d'atmosphère, de pilotage, de tissage ou d'étayage.

L'identification des gestes professionnels d'ajustement et leur catégorisation se fait à partir de la grille présentée ci-dessous. Cette dernière permet à la lecture du verbatim de la situation ou bien à partir de celui de l'entretien d'auto-confrontation de catégoriser le type de geste en fonction des

actions de l'acteur ou des paroles prononcées. Afin de mettre à distance les données relevées et éviter d'introduire de la subjectivité dans l'analyse, un geste identifié à partir du point de vue de l'acteur exposé dans l'entretien d'auto-confrontation se verra attribuer un poids de 1, alors qu'un geste identifié hypothétiquement par mon analyse subjective de la situation de classe se verra attribuer un poids de 0,5.

Une fois ces gestes identifiés, je comptabilise leur nombre et les recense dans un tableau. À partir de ce tableau, je peux réaliser les comparaisons entre les situations ou bien entre les enseignantes pour obtenir les résultats des observations menées.

2. Grille d'analyse des données

La grille d'analyse suivante est composée de quatre colonnes présentant pour chacun des quatre gestes professionnels sa définition d'après le modèle du multi-agenda, les paroles ou actes de l'acteur associés, les types de verbes que l'on retrouve dans les paroles de l'acteur et les intentions ou préoccupations de l'acteur associées à ce geste professionnel d'ajustement.

Gestes	Paroles / Actes	Verbes	Intentions / Préoccupations
<p>Atmosphère : « gestes langagiers ou non qui soit par leur tonalité ludique, sérieuse, coercitive (ex : les <i>gestes</i> en « ne pas » de certains enseignants <i>observés</i>), soit par la nature du feed-back affectif, soit par les formes diverses de l'enrôlement (nominatif, regard insistant, etc.) détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non, maintiennent les dimensions relationnelles » (Bucheton, 2009)</p>	<p>Prise de parole des élèves autorisée ou non : « Tu n'as pas levé la main... » « Ils peuvent parler je l'accepte... » « Tais-toi ! » « Chut ! » « Il y a trop de bruit »</p> <p>Niveau d'engagement dans l'action : « pour les motiver... » « je les réveille... » « Top » « Euh... ça va là ? » « Je vous dérange pas trop ? »</p> <p>Humour / Blague / Action étonnante : « C'est une blague/plaisanterie... » « pour détendre l'atmosphère... » « je rigole »</p> <p>Abus de faiblesse : « La maitresse aussi... » « Je sais qu'on est... »</p> <p>Contraintes ou non : « Ils ont le droit... » « Ils peuvent... » « Ça il ne peut pas... » « Elle doit... » « Tu ne peux pas... »</p> <p>Surnoms pour nommer les élèves</p>	<p>Verbes d'autorisation, ou d'état au présent ou à l'impératif</p>	<p>Capter l'attention des élèves et les stimuler</p> <p>Maintenir un climat de classe serein et bienveillant propice au travail</p> <p>Détendre/crisper les élèves</p> <p>Faire descendre l'enseignant de son piédestal.</p> <p>Créer une relation de proximité avec les élèves</p>
<p>Pilotage : « gestes qui visent à gérer les diverses contraintes pratiques de la situation : contrôle de l'avancée de la leçon dans le temps et dans l'espace » (Bucheton, 2009)</p>	<p>Contrôle du temps : « je veux que ça aille vite » « on accélère ! » « allez ! » « vous devriez déjà avoir terminé... » « Vous avez X min » « Attention je passe à... »</p> <p>Déplacement de l'enseignant : « je me déplace dans la classe... » « je vais au fond... » « je viens voir... »</p> <p>Utilisation d'instruments d'enseignement : « j'écris au TBI... » « je recopie au tableau... » « Regardez au TBI/tableau » <i>Utilisation du feutre de tableau</i></p> <p>Contrôle des déplacements des élèves : « Tu m'as demandé l'autorisation de te lever ? » « Assieds-toi ! » « Viens au tableau » « Rapproche-toi »</p>	<p>Verbes d'action ou injonctions au présent ou à l'impératif</p>	<p>Avoir le temps de tout faire</p> <p>Surveiller ce que les élèves font</p> <p>S'assurer que les élèves suivent</p> <p>Faire en sorte que tout le monde voient/entendent</p>

<p>Tissage : « articuler concrètement, par des gestes entrées en matière et des gestes de transition les différentes tâches proposées aux élèves, non à simplement les juxtaposer » (Bucheton, 2009)</p>	<p>Souligner l'entrée en matière : « <i>Maintenant on va faire...</i> » « <i>Aujourd'hui on va apprendre...</i> »</p> <p>Transitions : « <i>Pour réussir à faire ça on va apprendre à...</i> » « <i>C'est pareil que ce qu'on vient de faire...</i> »</p> <p>Liens avec d'autres activités / disciplines : « <i>Vous vous rappelez en début de semaine/hier/la semaine dernière...</i> » « <i>Je veux qu'ils se rappellent...</i> » « <i>Ils utilisent quelque chose qu'on a vu en...</i> » « <i>Souvenez-vous...</i> » « <i>Dans la vie...</i> » « <i>Qu'est-ce qu'on a appris à faire...</i> »</p>	<p>Verbes au passé composé ou au futur proche ou simple</p>	<p>Donner du sens à l'activité proposée (liens avec la vraie vie,</p> <p>Aider les élèves à comprendre la continuité et la logique d'enchaînement des activités</p>
<p>Étayage : « faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, [...] moments d'enseignement, de synthèse, d'explication magistrale, apports d'éléments culturels etc... » (Bucheton, 2009)</p>	<p>Propos évaluatif / Contrôle des réponses : « non » « très bien » « ok » « d'accord » « c'est bien » « super » « c'est ça » « on est d'accord »</p> <p>Soutien : « je peux... » « il faut que... » « je vais vous... » « je vois que tu... » « ça veut dire que... » « est-ce que tu peux/pourrai... »</p> <p>Demande d'approfondissement : « oui, et donc... » « donc qu'est-ce que ça veut dire ça ? » « et alors ? » « c'est-à-dire ? »</p> <p>Reformulation : « tu veux dire que... » « donc, si on récapitule... »</p>	<p>Verbes à l'impératif ou au présent</p>	<p>Aider les élèves en difficultés ou qui ne comprennent pas</p> <p>Mutualiser les stratégies de résolution</p>

V. RÉSULTATS DES ANALYSES ET MISE EN DISCUSSION

Tableau des résultats des observations

	Enseignante 1 <i>Christine</i>				Enseignante 2 <i>Valérie</i>				Enseignante 3 <i>Hélène</i>			
Gestes Professionnels	A	P	T	E	A	P	T	E	A	P	T	E
SANS modification de l'environnement sonore	8	19	3,5	15	13	11	4	13	15	16,5	0	7,5
AVEC modification de l'environnement sonore	23	22	4	14,5	15	19,5	4,5	11,5	15,5	16,5	2,5	16

A : Atmosphère

P : Pilotage

T : Tissage

E : Étayage

1. Analyse transversale des pratiques enseignantes

Les résultats des observations menées dans les trois classes révèlent un certain nombre de similitudes et de différences dans la pratique des trois enseignantes. Nous nous focaliserons dans un premier temps sur l'analyse de l'agir des trois enseignantes en l'absence de modifications de l'environnement sonore.

De manière générale, on retrouve aisément la prédominance des gestes d'étayage, constatée par Dominique Bucheton, chez les deux premières enseignantes. En ce qui concerne l'enseignante 3, l'activité proposée en première partie d'observation fausse les résultats car celle-ci ne nécessitait que très peu d'étayage à destination des élèves contrairement à celle proposée par les enseignantes 1 et 2. L'enseignante le verbalise d'ailleurs lors de l'entretien d'auto-confrontation : « Là en fait, ils ont pas besoin de moi. Je serais pas là ça s'rait pareil. Je sers juste à écrire c'qu'ils me disent ». On notera que dans la deuxième partie de l'observation, lorsqu'une nouvelle notion est abordée les gestes d'étayage prédominent à nouveau. Pour cette enseignante et dans cette première partie de séance, le choix du moment pour effectuer l'observation ne semblait pas le plus pertinent afin d'effectuer une analyse comparative.

En ce qui concerne les gestes de pilotage, ils sont beaucoup plus nombreux dans le corpus de données que ce que constatent Dominique Bucheton et son équipe lors de leur observation de 3 classes de CP. Cela est très certainement dû à de nombreux déplacements des enseignants dans la classe et à un usage omniprésent du tableau sur les activités observées. Cela peut également s'expliquer par la faculté de lire et écrire dont disposent les élèves de cycle 3 contrairement aux élèves de CP. En effet

les enseignantes justifient ces déplacements par un contrôle de ce qu'écrivent les élèves. En ce qui concerne l'usage du tableau, il fournit aux élèves, d'après elles, un support visuel écrit ou la correction qu'ils doivent recopier. Ces préoccupations sont, bien évidemment, moins présentes en CP dès lors que ces compétences sont encore en construction. Seule l'enseignante 2 accorde plus d'importance à l'étayage qu'au pilotage. Ces résultats correspondent assez bien à la pédagogie qu'elle essaie de mettre en place dans sa classe, dans laquelle les élèves sont davantage autonomes et où l'enseignant tâche de se mettre davantage en retrait pour ne venir qu'accompagner l'élève qui en a besoin.

Pour ce qui est des gestes de tissage ces derniers sont très peu présents voire absents chez l'enseignante 3 comme l'observe Dominique Bucheton. Ils se limitent la plupart du temps à un rappel de la leçon précédente mais aucun lien avec le monde extérieur, ou visant à donner davantage de sens aux apprentissages visés, n'est fait.

Tout au contraire, les gestes d'atmosphère sont très présents dans la pratique des enseignantes 2 et 3. Pour l'enseignante 2, ce haut résultat peut s'expliquer par le côté très maternel et assumé de Valérie. Elle a la forte volonté que ses élèves travaillent dans un environnement calme et serein auquel elle contribue grandement par sa voix douce et posée, les surnoms qu'elle donne à ses élèves et ses aveux de faiblesse lorsqu'elle se trompe. L'environnement sonore de sa classe est calme et particulièrement silencieux. Pour l'enseignante 3, ce haut résultat provient certainement davantage de l'architecture de la classe petite et bruyante. L'enseignante est très fréquemment obligée de rappeler des élèves à l'ordre qui bavardent ou font autre chose. Paradoxalement à cela, elle autorise ses élèves à échanger assez librement dans la classe et se permet à plusieurs reprises de plaisanter ou de les associer à la recherche de sa fiche de préparation qu'elle a égarée. Cet ensemble crée un climat de classe assez serein et nous donne une sensation de proximité entre l'enseignante et ses élèves dans un environnement sonore très chargé. Enfin, l'enseignante 1 réalise peu de gestes d'atmosphère contrairement à ses deux collègues. On peut expliquer cela par les très nombreuses tâches que les élèves et l'enseignante réalisent simultanément. En effet, il semble complexe pour l'enseignante qui gère à la fois le rituel de langue, le problème de maths et la préparation de la séance d'orthographe de prendre le temps d'écouter et ressentir sa classe pour réguler l'atmosphère et le climat général. Pour autant, les élèves ne semblent pas perturbés par cela et y sont même habitués semble-t-il. Ils n'en profitent pas pour bavarder et chacun sait ce qu'il a à faire ou à écouter. Cet ensemble donne un environnement sonore qui grouille de son d'activité mais contenant peu de bavardages ou de paroles inutiles.

2. Analyse des effets de la modification de l'environnement sonore

Dans un second temps, et en lien direct avec la problématique de ce mémoire, il s'agit d'étudier les variations dans les gestes professionnels des trois enseignantes lorsque l'environnement sonore de la classe est modifié.

En premier lieu, on note, dans chacun des trois cas, une augmentation du nombre de gestes professionnels sûrement due à l'avancée dans la matinée et l'entrée dans les apprentissages qu'effectuent les enseignantes dans les 3 situations de classes observées. Il semblerait donc que les gestes professionnels d'ajustement soient plus nombreux dans l'enseignement d'une nouvelle notion. Étudions, désormais, au cas par cas, l'évolution de ces gestes professionnels d'ajustement entre la situation vécue sans modification de l'environnement sonore et celle vécue avec modification.

En ce qui concerne l'enseignante 1. On observe une forte augmentation des gestes d'atmosphère accompagnée d'une légère hausse des gestes de pilotage et d'une stabilisation de la quantité de gestes d'étayage et de tissage. L'explosion des gestes d'atmosphère observée se lit au travers des très nombreuses demandes de silence faites par l'enseignante et plusieurs verbalisations lors de l'entretien d'auto-confrontation faisant état du volume sonore trop important de sa classe à ces instants-là. Cependant, lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante souligne aussi qu'« il n'y a pas tant de bruit que ça » ou que « ça bavarde pas tant que ça en fait ». On peut supposer que l'enseignante a analysé la musique présente en fond sonore comme un bruit parasite qui perturbait son enseignement. Il est donc fort probable qu'elle demande aux élèves de faire silence alors qu'inconsciemment elle n'était pas gênée par le bruit qu'ils faisaient mais bien par la musique. On remarque d'ailleurs qu'elle a pleinement pris conscience de cette musique lorsqu'elle affirme « je ne veux pas rajouter du bruit sur du bruit » à un moment où la classe est silencieuse. L'occurrence « bruit » revient d'ailleurs à 7 reprises dans l'entretien d'auto-confrontation à partir du moment où la musique commence contre seulement 2 avant. Cela démontre l'impact plutôt nuisible que cette modification de l'environnement sonore a eu sur l'enseignante. Cependant, lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante semble admettre que la musique ait pu pousser ses élèves à parler moins fort : « Là j'ai baissé le son parce que je me rends compte que la musique a baissé leur son et donc moi j'ai baissé mon son par rapport à eux. ». Cette analyse de l'enseignante supposerait que pour entendre la musique les élèves auraient parlé moins fort, ce qui aurait eu pour effet sur elle de parler moins fort à son tour. Ainsi, la musique n'aurait pas un effet direct sur l'enseignant mais impacterait le niveau sonore de la classe ce qui pousserait l'enseignant à adapter son intensité vocale à l'environnement sonore de sa classe plus calme. Il est donc intéressant de voir que pour cette enseignante, l'environnement sonore de la classe est aux mains des élèves et non de l'enseignant qui ne ferait que s'adapter à l'évolution de cet environnement.

La modification de l'environnement sonore de la classe a un tout autre impact sur l'enseignante 2. Du point de vue des gestes d'atmosphère, en grand nombre dans la première situation, ils n'augmentent que très peu lors de la modification de l'environnement sonore. Il en va de même pour les gestes de tissage ou d'étayage qui ne varient quasiment pas. En ce qui concerne les gestes de pilotage, leur nombre passe de 11 à 19,5 soit presque du simple au double. En effet, l'enseignante se déplace considérablement plus dans la seconde partie de la séance alors que les élèves restent dans une tâche sensiblement identique. Elle se rend à de nombreuses reprises au fond de la classe. Cette position de fond de classe peut s'expliquer de deux façons différentes. La première, non liée à la modification de l'environnement sonore, est que l'enseignante souhaite éviter la posture magistrale de l'enseignant au tableau qui délivre le savoir à ses élèves face à lui. Elle se place en retrait, derrière ses élèves et leur laisse la place de s'exprimer sur ce qu'ils observent. La deuxième explication, tout aussi probable, est directement liée à l'environnement sonore de la classe. En effet, il n'est pas impossible que l'enseignante ait cherché à s'éloigner du tableau où se trouvait l'enceinte qui diffusait de la musique. L'enseignante reconnaît elle-même que la musique l'a « emporté » et qu'elle « perd[ait] le contrôle » d'elle-même. Marcher pouvait donc être à la fois un moyen pour elle de rester éveillée et ancrée dans la situation présente mais aussi un moyen de s'éloigner de la source qui « l'emportait ». Enfin, le geste de pilotage est aussi associé par Dominique Bucheton au fait de « gérer ». Ce contrôle sur la classe et sur elle-même que l'enseignante semble perdre en partie peut être contrebalancé par une gestion plus importante de son environnement spatio-temporel.

Chez l'enseignante 3, habituée à travailler en musique et dans un environnement vivant il semblerait que la modification de l'environnement sonore n'ait pas eu d'effet sur ses gestes professionnels. Les valeurs restent sensiblement, voire exactement, les mêmes pour la quantité de gestes de pilotage et d'atmosphère. Une légère hausse non significative des gestes de tissage ne peut être analysée comme un impact de l'environnement sonore de la classe. La variation plus importante du nombre de gestes d'étayage est due à l'activité proposée aux élèves comme analysé précédemment. Il est évident que les habitudes de cette classe et de l'enseignante rentrent en ligne de compte dans leur manière de vivre cette modification de leur environnement sonore. Étant habitués à travailler dans un environnement sonore riche, cet ajout d'un fond musical ne représente pas pour eux une grande perturbation. L'enseignante dit elle-même apprécier travailler dans cette ambiance musicale créée et y trouve même du plaisir : « J'avais envie de chanter, parce que je connaissais la chanson. [...] t'as plus envie de chantonner que de faire ta leçon de grammaire ». L'impact sur l'enseignante semble positif mais peut potentiellement nuire au déroulement de la leçon. En effet, de la même manière que l'enseignante 2, la musique amène l'enseignante à sortir du cadre qu'elle se fixe, du rôle qu'elle interprète, à s'extraire de sa posture d'enseignant modèle, sérieux et concentré.

VI. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ce mémoire avait pour objectif de s'interroger sur les gestes professionnels d'ajustement mobilisés par un enseignant expert en situation d'apprentissage lorsque la diffusion de musique vient impacter l'environnement sonore de sa classe. À l'aube de mes recherches, j'ai effectué plusieurs hypothèses en me basant sur mes représentations initiales. La première était celle de l'existence d'une rivalité entre les enseignants et la musique. En effet, je m'attendais à observer des enseignants jouant avec l'intensité de leur voix en fonction de la musique soit pour la couvrir soit pour s'y fondre. À la lumière des données relevées et analysées, il apparaît que cette modulation d'intensité n'est pas systématique chez les trois enseignantes mais peut être observée par moment sous l'influence du niveau sonore des élèves qui lui varierait plus systématiquement en fonction de la diffusion de musique. La seconde hypothèse était celle de la modification de la posture de l'enseignant dans ce contexte de déstabilisation de son environnement sonore habituel. Cette hypothèse a pu particulièrement être vérifiée chez la seconde enseignante observée, Valérie. Celle-ci s'est trouvée en réelle difficulté dans sa posture d'enseignante, qu'elle dit avoir mis du temps à construire en début de carrière, qui vacille dans ce contexte inconnu. Il est, cependant, difficile de confirmer cette hypothèse en s'appuyant sur les données recueillies chez les deux autres enseignantes qui, elles, ne semblent pas avoir été perturbées dans leur posture professionnelle. Deux raisons émergent alors dans l'explication de cette absence de modification de posture. Il n'est pas impossible que les deux autres enseignantes soient plus solides sur cet aspect-là de par leur caractère ou leur expérience. Par ailleurs, il est possible qu'Hélène et Christine soient davantage habituées à travailler dans ce contexte particulier d'un environnement sonore chargé.

Lors des nombreux échanges avec les enseignantes, ces dernières affirment « tirer deux choses » de cette expérience. La première est une prise de conscience encore plus grande de l'environnement sonore de leur classe qui n'est pas uniquement constitué du « bruit » que font leurs élèves mais aussi d'un ensemble d'autres sons tout aussi variés et denses que les paroles des élèves. Suite à cette recherche, Christine s'est mise à diffuser de la musique durant les temps de récréation de cycle 2 qui perturbaient, d'habitude, l'environnement sonore de sa classe de cycle 3 au travail. Elle a pu observer une réduction du bruit au sein de sa classe. La musique a selon elle un « effet apaisant sur les élèves » ce qui a pour conséquence « d'abaisser le volume sonore de leurs prises de paroles et par ricochet les [siennes] ». Hélène, qui diffusait déjà de la musique sur certains temps de classe où les élèves devaient réaliser une tâche individuelle, ose désormais plus régulièrement diffuser de la musique en classe même lors de temps collectifs ou la parole circule entre le tableau et la classe. Le second apport de cette recherche, pour les enseignantes l'ayant vécue, est une remise en question

sur le sens qu'elles donnent aux savoirs transmis à leurs élèves. Toutes les trois ont été surprises de constater le peu de gestes de tissage qu'elles mettaient en œuvre lorsqu'elles faisaient classe. En effet, elles m'ont indiqué avoir pris conscience que de nombreuses actions ou habitudes naturelles et évidentes pour elles n'étaient pas explicites pour leurs élèves et nécessitaient très certainement un apport plus important de signification.

Cette recherche m'a permis de mettre en œuvre une vraie démarche scientifique d'expérimentation, d'investigation et d'analyse afin de répondre à une question fondée sur des représentations initiales personnelles qui s'avèrent être incomplètes ou faussées. En effet les données recueillies me permettent de constater que mettre de la musique en classe n'est pas anodin. De la même manière qu'il ne suffit pas de mettre ses tables en îlots pour travailler davantage la coopération, il ne suffit pas de mettre un fond musical en classe pour sensibiliser les élèves à leur environnement sonore ou apaiser le climat de classe. Il y a de nombreux critères à prendre en considération comme la personnalité de l'enseignant, des élèves, leurs habitudes de travail, la nature des sons, le moment de la journée, la configuration architecturale de la classe, etc. Les réponses à ces préoccupations varient selon les classes et selon l'enseignant. Il est donc primordial de s'en emparer et de s'interroger sur les bienfaits ou non d'une telle pratique en questionnant ses élèves, en prenant du recul sur sa propre pratique ainsi sur ses propres habitudes ancrées parfois profondément. L'expérimentation est l'aspect de mon métier d'enseignant qui me stimule le plus. Chaque jour que je vis en classe me rappelle que je travaille pour et avec des humains qui réagissent et interagissent entre eux et avec leur environnement comme moi. Prendre en compte leurs besoins et leurs réactions est une priorité constante me poussant à trouver la meilleure solution à leurs difficultés ou la meilleure réponse à leurs envies.

Il n'existe donc pas un seul environnement sonore à l'école mais bien plusieurs qui évoluent, se mêlent et se complètent. Souvent qualifié de surchargé, d'épuisant, de stressant mais rarement pris en compte, analysé ou modifié par les acteurs de l'école, l'environnement sonore tend à devenir une préoccupation majeure en pédagogie et en didactique dans les années à venir. Ce premier travail de recherche m'a permis de nourrir ma curiosité et d'enrichir mes connaissances autour de ce domaine. Je m'interroge désormais sur le rôle de la pratique et de l'écoute musicale sur les élèves et les apprentissages visés par l'école, ce qui pourrait pleinement constituer la problématique d'un prochain travail de recherche.

« Réinventer le son, c'est se remettre à l'écoute du monde sans idées toutes faites. »

(Chion, 1998)

BIBLIOGRAPHIE

Livres

- Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant une question d'ajustement*. Octarès.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF.
- Bruner, J. (2011). 11. La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotsky. Dans : M. Deleau, J. Michel, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (p. 281-292). Presses Universitaires de France.
- Chion, M. (1998). *Le son*. Nathan.
- Clot, Y. (1996). *Les histoires de la psychologie du travail*. Octarès.
- Habellion, D. (2020). *Voix, sons, écoute, postures et activités*. Retz.
- Habellion, D. (2018). *J'apprivoise les sons qui me dérangent*. Jouvence.
- Murray Schaefer, R. (2010). *Le paysage sonore : le monde comme musique*. Wildproject.

Articles

- Habelion, D. (2014). Éduquer l'oreille pour prévenir les agressions sonores. *Revista Psicologia e Saúde*, 6(1), 132-137.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Jean, A. (s.d). Entretiens d'autoconfrontation simple : quels principes de base, comment les mettre en œuvre, quelles traces de l'activité ?
- Küssner, MB. (2017). The Role of Background Music in Cognitive Task Performance: A Mini-Review of Conflicting Findings and a New Perspective. *Front. Psychol.* 1991(8).
- Lesiuk, T. (2005). The effect of music listening on work performance. *Psychology of Music*, 33(2), 173-191.
- Menon V., Levitin DJ. (2005) The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *Neuroimage*, 28, 175-184.
- Platel, H. (2004). Mémoire, émotion et musique : approches neuropsychologiques. *Neuropsychology News*, 3(2), 84-92.

Page Internet

- Dandrel, L. (2021, 10 mars). *Les Trésors de France Musique : le son comment l'entendez-vous ? : Une archive de 1983 (2^{ème} partie)* [Émission de radio]. France Musique. <https://www.francemusique.fr/emissions/les-tresors-de-france-musique/louis-dandrel-le-son-comment-l-entendez-vous-une-archive-de-1983-2eme-partie-92708>

ANNEXES

Verbatim Christine – Enseignante 1 (CM2)

M = Maitresse

E = Élève

<u>Situation de Classe</u>	<u>Entretien</u>	<u>Sit° Hypoth</u>	<u>PdV Acteur</u>	<u>Résultats</u>
<p style="text-align: center;"><i>Efface le tableau</i></p> <p>M (<i>italien</i>) : Qui me donne la météo et la température du jour</p> <p style="text-align: center;"><i>Retourne le tableau et fait apparaître le problème de la semaine</i></p> <p>M : Alors, si certain n'ont pas encore résolu le problème de la semaine, il faut vraiment vous y mettre.</p> <p style="text-align: center;"><i>Retourne derrière le tableau pour finir de l'effacer</i></p> <p>On se rappelle : on souligne la question dans sa tête et on souligne surtout les informations importantes dans sa tête</p> <p>(<i>italien</i>) Lorenzo, tu peux me lire le problème s'il te plait.</p> <p style="text-align: center;"><i>L'élève lit et l'enseignante regarde le tableau</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Un élève donne un papier à l'enseignante devant le TBI</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Elle invalide la réponse proposée avec la tête</i></p> <p>(<i>italien en regardant l'élève</i>) Tu peux nous donner la date en anglais s'il te plait ?</p> <p>E : Yesterday it was Wednesday, the... the...</p> <p>M (<i>en montrant avec ses doigts</i>) : The third</p> <p>E (<i>avec un accent incorrect</i>) : The third</p> <p>M (<i>avec l'accent correct</i>) : The third</p> <p>E : of February</p> <p>M : Good ! What's the date of today</p>	<p>Là je suis contente parce qu'ils ont pas rouspété.</p> <p>Je parle en même temps que je fais des choses c'est ma façon d'être. Je manipule des choses tout en parlant parce que je me dis que c'est peut-être une mauvaise habitude pour combler le vide, l'espace, mais parce que je me dis que je fais ça en même temps et ça m'avance.</p> <p>Je veux qu'ils sachent ce que j'attends d'eux là. Je ne répète pas forcément d'habitude mais là ce problème a posé des difficultés à certains. Là y'avait une quinzaine d'élève qui avait les résultats mais pas tout le monde.</p> <p>Je valide avec la tête pour ne pas déranger celui qui lit ou les autres qui travaillent</p> <p>Là c'est exprès. Pendant que je fais la date en italien et en anglais, ils ont encore le problème sous les yeux pour ceux qui n'ont pas encore rendu leur papier.</p> <p>L'essentiel dans ce rituel c'est le vocabulaire et l'accent donc je le reprends pour qu'il améliore son accent.</p>	<p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">T</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">A</p>	<p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">E</p>	

<p>E : Today it is Thursday, the fourth of February</p> <p>M : february. And tomorrow ?</p> <p>E : Tomorrow it will be Friday</p> <p>M : Yeah</p> <p>E : five</p> <p>M : The fifth !</p> <p>E : of February</p> <p>M : Good !</p> <p><i>L'enseignante va vers une table d'élève, enlève les affichages qui y sont et les pose sur une table au fond de la classe. Un élève vient devant le TBI et annonce le mot du jour</i></p> <p>E1 : La flanelle</p> <p><i>Les élèves sortent leur cahier. Brouhaha L'élève au TBI interroge une autre élève qui lève la main</i></p> <p>E2 : C'est un tissu.</p> <p>M (<i>en retournant le tableau pour faire apparaître le mot du jour</i>) (<i>italien</i>) : Plus fort</p> <p><i>Geste de la main du bas vers le haut avec l'autre main autour de l'oreille</i></p> <p>E2 : C'est une sorte de tissu.</p> <p>M : Ah ! Est-ce que tu as une idée de quel type de tissu c'est ?</p> <p><i>Un élève lui tend un papier, elle le prend. L'élève 3 prend la parole sans lever la main.</i></p>	<p>Ça c'est un rituel qu'on fait tous les jours. Donc ils le connaissent.</p> <p>Je veux que ce soit timer. Au début de l'année c'est très lent, mais après ça doit aller super vite. J'veux pas qu'on perde de temps avec ça. En 5 minutes faut qu'on est terminé, donc je valide</p> <p>Là j'suis en train de prévoir le mot du jour. Je vérifie que l'élève qui doit le proposer aux élèves est déjà là. J'enlève aussi ça qui va gêner les élèves ensuite quand ils vont travailler par groupes.</p> <p>Là je trouve qu'elle parle pas assez fort et je veux que tout le monde l'entende parce que c'est intéressant ce qu'elle dit.</p>	<p>E</p> <p>P</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>E</p>	
---	--	---------------------------------	---	--

<p>E3 : inaudible <i>L'enseignante l'interrompt avec un geste de la main qui se referme et lève la main avec l'autre bras. L'élève 3 lève la main.</i></p> <p>M (interrogeant l'élève 3) : Oui, Léna. Est-ce que tu as une idée. D'accord</p> <p>E3 : inaudible <i>En même temps, elle fait non de la tête à l'élève qui lui a tendu le papier et en prend un autre.</i></p> <p>E1 (lisant la définition) : La flanelle est un tissu de laine duveteux et doux au toucher.</p> <p>M (lisant la définition) : Oui. La flanelle, un tissu de laine et...chut... Sohana tu essayes ? <i>Elle rend le papier à l'élève en faisant non de la tête. L'élève 1 passe derrière elle pour retourner à sa place, elle l'attrape et le tire en arrière</i></p> <p>Hop ! Tu as oublié le... hop !</p> <p>E1 : Ah oui !</p> <p>M : La devinette. <i>Geste de la main du bas vers le haut avec l'autre main autour de l'oreille</i></p> <p>E1 : inaudible</p> <p>M : Alors, relis la question FORT ! <i>Elle recopie au tableau la définition pendant que E1 relis la question</i></p> <p>E1 : De quoi est composée la flanelle ? De soie, de laine ou de coton ? <i>Elle s'arrête et revient à côté de E1</i></p> <p>E1 : Euh, Johan.</p>	<p>Je le montre du doigt pour lui dire qu'un autre élève a la parole et que donc il doit lever la main.</p> <p>Je dis à Sohana d'essayer et pas de le faire parce que c'est pas grave si elle se trompe, mais je veux qu'elle essaye</p> <p>Lui il allait partir donc là en fait je le rappelle parc'qu'il avait oublié de lire la devinette.</p> <p>Je sais que cette élève parle trop doucement donc dès que je l'interroge je lui fais ce signe pour qu'elle fasse un effort.</p> <p>Là je la recopie au tableau parc'qu'il faut qu'ils la recopient.</p> <p>Pendant ce temps-là je pense à la suite, l'orthographe. Je prends le livre d'orthographe et ça donne l'indice qu'on passe à l'orthographe ensuite pour les plus attentifs.</p>	<p>E</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	
---	--	----------	---	--

<p>Johan : Je dirai le coton.</p> <p>M : Ok. On passe en orthographe. On voit les 3 petits mots qu'il nous reste à voir. <i>Un élève lui tend un papier. Elle le lit. Valide avec la tête.</i></p> <p>M : Alors, bien sûr vous avez vu vos 8 premiers avec également les mots de même famille. <i>(italien) Est-ce que tu as bien travaillé tes mots Alexy ?</i> <i>Elle se retourne vers le TBI</i></p> <p>Alexy : hein ?</p> <p>M : Est-ce que tu as bien travaillé tes mots ?</p> <p>Alexy : Oui.</p> <p>M : Très bien. <i>Elle prend le calendrier du mot du jour et va le déposer sur une table vide</i></p> <p>Euh... <i>Elle prend le stylet et calibre le TBI. Elle se retourne vers la classe, regarde, puis se retourne vers le TBI</i> <i>(italien) Qui peut prendre la parole ?</i> <i>Elle se retourne vers la classe</i></p> <p>Bond <i>Avec ces mains elle fait le geste de plusieurs bonds</i> <i>Elle montre du doigt élève 4.</i></p> <p>E4 : B-O-N-D <i>Elle écrit en même temps au TBI</i></p> <p>M <i>(le montrant du doigt)</i> : Gianni ?</p> <p>Gianni : Il a bondi sur ses jambes <i>Elle hoche la tête.</i></p>	<p>Et là je l'annonce à voix haute pour toute la classe même ceux qui ne suivaient pas trop.</p> <p>Je leur rappelle qu'on a vu des mots en début de semaine pour qu'ils se souviennent de ces mots-là. Le mercredi normalement ils ont dû travailler les 8 premiers mots et les mots de même famille. Donc je le répète pour leur rappeler de travailler aussi les mots de même famille.</p> <p>Et je demande à Alexy à la fois pour contrôler mais aussi qu'il puisse être fier d'avoir fait son travail</p> <p>Tout le temps il faut le re-calibrer et ça m'agace parce que je perds du temps sur ce que je suis en train de faire.</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>E</p>	<p>P</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>A</p> <p>P</p>	
---	--	--	--	--

<p>M (<i>écrivain au TBI</i>) : Il a bondi sur ses jambes <i>Elle se retourne vers la classe</i></p> <p>Rodriguo ?</p> <p>Rodriguo : Il a rebondi</p> <p>M (<i>écrivain au tableau</i>) : Il a rebondi, on est d'accord. <i>(italien) Un autre ?</i> <i>Elle désigne élève 5 qui lève la main.</i></p> <p>E5 : Les magasins sont bondés de personnes. <i>Elle regarde le mot « bond » au TBI</i></p> <p>M (<i>hésitante, hochant la tête</i>) : Non c'est pas la même famille. <i>Elle enlève son manteau et le pose sur une table</i></p> <p>M : Euh... Lino ?</p> <p>Lino : Il a fait un rebond sur un trampoline. <i>Elle hoche la tête.</i></p> <p>M (<i>écrivain au TBI</i>) : Il a fait un rebond sur un trampoline. Sur, Hop ! <i>Elle se retourne.</i></p> <p>M : Aimé ?</p> <p>Aimé : Il a sauté dans ses bras en un bond.</p> <p>M : Il a sauté dans ses bras en un bond ? C'est ça ? <i>Aimé acquiesce</i> <i>(écrivain au TBI)</i> : donc, en un bond, il a sauté dans ses bras. <i>Elle tourne la tête et interroge élève 6 du regard</i></p> <p>E6 : Demain, je rebondirai sur un trampoline</p>	<p>Là c'est un rituel qui doit aussi aller très vite. Je veux que ça soit très rapide les mots d'orthographe donc je donne du rythme</p> <p>J'écris pour que les élèves mémorisent aussi bien visuellement que auditivement. C'est-à-dire que en plus après on va revenir dessus pour analyser. Et j'écris au TBI parce que c'est beaucoup plus rapide qu'au tableau.</p> <p>Là j'ai hésité un peu...</p> <p>Je suis pas allé jusqu'à mon bureau pour ne pas perdre leur attention. Je voulais rester au TBI.</p> <p>Je répète pour donner à entendre à toute la classe quand on a certains élèves qui parlent pas très fort.</p>	<p>A</p> <p>E</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>P</p>	
--	--	---------------------------------	---	--

<p>M : On l'a. Oui ? (montrant élève 6 du doigt)</p> <p>E6 : Il a eu un bondissement !</p> <p>M : Ah ! Très bien !... alors... un bondissement (dodelinant de la tête hésitante). Y'a une petite difficulté. Vas-y. (montrant élève 7)</p> <p>E7 : Il bondissait...</p> <p>M : Alors là on l'a déjà (montrant le verbe bondir au TBI). Elle montre élève 1 qui lève la main devant</p> <p>E1 : Dans cette scène, il y a eu des rebondissements.</p> <p>M : Voilà. Comme ce qu'on a vu en théâtre. Se retourne pour écrire au TBI Dans cette scène, il y a eu des rebondissements. (italien) Bien, c'est bon pour tout le monde ? Qui peut me donner la nature de ça ? Elle montre élève 5 du doigt.</p> <p>E5 : Un nom commun ?</p> <p>M : Oui ! Perfeto ! Il a bondi (elle montre élève 8)</p> <p>E8 : un verbe conjugué... Elle fait un geste avec son stylo dans l'air comme pour dessiner un chemin et hoche la tête en même temps.</p> <p>E8 : à la 3^{ème} personne du singulier, euh c'est un verbe... Un élève souffle devant</p> <p>M : Chuuuuuuut ! Elle agite son stylet en direction de l'élève</p> <p>E8 : au passé composé.</p>	<p>À ce moment-là je me souviens que j'ai trouvé la classe particulièrement silencieuse et attentive. C'est vraiment un moment où ils ne manipulent plus rien. Ils écoutent et participent. Il n'y a pas de bruit perturbateur.</p> <p>Là je suis contente, parce qu'ils ré-utilisent ce qu'on a vu en théâtre. Et je leur dis où est-ce qu'on a appris ce mot pour le rappeler à ceux qui ne se souviendraient plus ce que ça veut dire.</p> <p>On a terminé de chercher les mots donc j'essaie de voir si j'ai perdu personne. On va passer à l'analyse et là j'ai besoin de l'attention de tout le monde.</p> <p>Je suis obligé là de lui donner le temps et vraiment qu'il faut que voilà elle arrive à aller au bout de sa pensée. Donc je lui montre par les gestes pour pas l'interrompre dans sa réflexion.</p>	<p>A A</p> <p>E A</p> <p>A</p>	<p>T</p> <p>E</p> <p>A</p>	
---	---	------------------------------------	----------------------------	--

<p>M (<i>italien</i>) : Merci. Il a rebondi ? <i>Elle montre élève 9 du stilet</i></p> <p>E9 : Un verbe au passé composé...</p> <p>M : Ok</p> <p>E9 : ... à la 3^{ème} personne du singulier <i>Elle hoche la tête</i></p> <p>M : Ok. La nature de « Il a fait un rebond. » <i>Elle montre élève 1 du stilet.</i></p> <p>E1 : Euh... un nom commun</p> <p>M : Oui. Nom Commun. En UN bond, il a sauté dans ses bras. <i>Elle montre Léna du stilet</i></p> <p>Léna : Nom commun.</p> <p>M : Nom commun. Lino. « Dans cette scène, il y a eu des rebondissements »</p> <p>Tino : C'est un nom commun</p> <p>M (<i>italien</i>) : Oui. Merci. <i>Elle efface le TBI.</i></p>	<p>J'interroge avec mon stylo sans donner le nom ça leur demande de regarder vers moi</p> <p>J'accentue le déterminant UN pour aider Léna et ça rappelle aussi la règle qu'on a vu en début d'année pour trouver un nom commun.</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>P</p>	<p>P A</p> <p>E</p> <p>T</p>	
--	---	---	------------------------------	--

Situation de Classe	Entretien	Sit° Hypoth	PdV Acteur	Résultats
<p>M (<i>italien</i>) alors, qui m'épelle le dernier mot ? (<i>elle cherche sur son manuel</i>) Désagréable. <i>(italien)</i> eh... un peu plus compliqué. Jane ?</p> <p>Jane (<i>italien</i>) : D-E-S-A-G</p> <p>M (<i>italien</i>) : G</p> <p>Jane (<i>italien</i>) : R-E-A-B-L-E</p> <p>M (<i>italien</i>) : Merci Élisa ?</p> <p>Élisa : Elle...<i>Inaudible</i> <i>Un élève tape sur sa table</i></p> <p>M (<i>italien</i>) : Arrête s'il te plaît <i>Elle regarde Élisa et hoche la tête</i></p> <p>E4 : Elle est très agréable.</p> <p>M (<i>se retournant pour écrire au TBI</i>) : Oui ! Elle est très agréable. <i>(italien)</i> dis-moi Angelino</p> <p>Angelino : Il a désagréablement réagi. Elle hoche la tête</p> <p>M (<i>se retournant pour écrire au TBI</i>) : Il a désagréablement réagi. Elle désigne élève8</p> <p>E8 : Ce tissu est agréablement doux</p> <p>M (<i>se retournant pour écrire au TBI</i>) : Oui. Ce tissu est agréablement doux. Johan ?</p>	<p>Je leur dis qu'il est un peu plus compliqué pour remotiver ce qui se désintéresseraient de ce qu'on fait mais aussi pour encourager à essayer, on peut se tromper c'est pas grave je sais qu'il est plus difficile.</p> <p>J'essaie de ne pas lui prêter attention pour ne pas l'encourager mais en faire suffisamment pour qu'il arrête de perturber la classe.</p> <p>Je valide les réponses avec un oui à chaque fois pour les valoriser.</p> <p>Là je hoche la tête aussi, pareil pour valider</p> <p>Je suis vraiment contente parce qu'ils participent et c'est très pertinent. Ça motive certains élèves que j'entends moins d'habitude.</p>	<p>E</p>	<p>A A</p> <p>A P</p> <p>E A</p> <p>E</p>	

<p>Johan : Ces personnes sont agréables à vivre.</p> <p>M (<i>écrivain au TBI</i>) (<i>italien</i>) : Oui. Parfait. Ces personnes sont agréables à vivre.</p> <p>E7 (<i>doucement</i>) (<i>montrant l'enceinte</i>) : C'est quoi ce bruit ?</p> <p>M : Tu as bien dit agréable ?</p> <p>Johan : Oui.</p> <p>M : Ah ok... sont agréables à vivre. (<i>italien</i>) Qui peut me trouver un petit bout de mot à mettre devant agréable. Gianni ?</p> <p>Gianni : Il est inagréable ?</p> <p>M : Non c'est pas le « in ». Ça va être quoi ?</p> <p>Gianni : Il est désagréable.</p> <p>M : Eh oui là pour dire le contraire on va dire « Il est désagréable ». (<i>elle l'écrit au TBI</i>) Ça va (<i>italien</i>) Tout le monde suit ? Alors qui me donne la nature de ça ? (<i>elle souligne le mot « agréable » au TBI</i>) <i>Elle désigne élève 1</i></p> <p>E1 : Nom commun</p> <p>M : Ah...</p> <p>E7 : Un adjectif</p>	<p>La musique je l'avais pas trop entendu jusque-là. En fait m'attendais à des bruits vraiment secs et j'ai été agréablement surpris par ces bruits doux. Et au début y'avait que ceux qui étaient vers toi qui ont entendu. Et c'est qu'à un moment où Gianni a verbalisé en disant « Mais c'est quoi ce bruit ? » et j'ai fait comme si je n'avais pas entendu parce que je savais pas si tous les autres l'avaient entendu.</p> <p>Là j'essaie vraiment de leur faire réutiliser ce qu'on a vu en orthographe la semaine précédente.</p> <p>Pareil que tout à l'heure, on passe à l'analyse. Donc je fais une pause et je vérifie que j'ai perdu personne. Je remobilise les troupes (<i>rires</i>)</p> <p>Là vraiment ça doit être acquis et je suis déçue d'avoir encore une réponse comme ça. J'essaie de le cacher et je veux que ce soit un autre élève qui le corrige à ma place.</p>	<p>E A</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>I</p> <p>P A</p> <p>A</p> <p>E A</p>	
--	---	---	--	--

<p>M : Oui voilà. Est-ce que j'aurai pu dire « un agréable » ? Pas vraiment donc adjectif.</p> <p>M (<i>en soulignant désagréablement</i>) : Il a désagréablement réagi. Chhhhhut. <i>Elle pointe Lino du stilet</i></p> <p>Lino : Adjectif <i>Elle pointe Jane à côté</i></p> <p>Jane : Adverbe de manière</p> <p>M : (italien) Merci. Attention. « Ce tissu est agréablement doux » (<i>en soulignant agréablement</i>) Angelino ?</p> <p>Angelino : Un adjectif qualificatif attribut du sujet</p> <p>M : Ouais ! Pourquoi est-il attribut du sujet ?</p> <p>E6 : Parc' que y'a un verbe d'état</p> <p>M : Chuuut ! <i>Elle fronce les sourcils et fait signe de la main à élève6 de se taire. Elle questionne Angelino du regard.</i></p> <p>Angelino : Parc'qu'il y'a un verbe devant ?</p> <p>M : Ah beh c'est pas seulement parc'que y'a un verbe devant. Chuuut <i>Elle désigne élève10</i></p> <p>E10 : Y'a un verbe d'état devant.</p> <p>M : Un verbe d'état devant. chut ! Tu peux tous nous les rappeler ?</p> <p>E10 : Être, paraître...</p>	<p>Voilà, je rappelle la procédure pour dire qu'un mot est un nom commun.</p> <p>Je sens que c'est un peu long pour certains. Donc je veux accélérer et qu'on écoute tous les élèves. Mais c'est drôle parc'qu'en regardant la vidéo, je me rends compte que personne ne parle à ce moment-là en fait...</p> <p>Je suis vraiment fière d'Angelino à ce moment-là parc'qu'avant il aurait oublié l'attribut du sujet. Donc je le félicite avec le petit « ouais ! »</p> <p>Et là lui il a tout gâché ! C'était vraiment l'occasion de mettre Angelino en avant et vérifier si il avait vraiment bien compris. Donc ça m'agace qu'il ait parlé sans lever la main.</p> <p>Je veux laisser le temps aux élèves de réfléchir et pas que tout le temps les mêmes donnent les réponses dès que c'est un peu long.</p> <p>Là clairement, il y a trop d'agitation. Mais c'est un moment important pour moi parc'qu'on revoit ce qu'on a vu avant.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>E</p>	<p>T E</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>A E</p> <p>E A</p> <p>P T</p>	
--	---	----------------------------	---	--

Elle répète et dénombre sur ses mains les verbes

Alexy : sembler

E5 : devenir

M : CHuuuuuut. Elle fait signe de lever la main. Elle remontre du doigt élève 10.

E10 : ... avoir l'air... euh... rester, sembler, euuhh
Elle valide en hochant la tête et continue à dénombrer

M : Oui, sembler... elle désigne Jane

E10 : Parraitre

Jane : Passer pour

M (revenant au TBI) : Passer pour ! Alors, attention :
« Ils sont agréables » (soulignant agréables). Gianni ?

Gianni : Adjectif qualificatif attribut du sujet.

M (hochant la tête) : Oui ! Lui aussi ! Chuuuut ! et « Il est désagréable » ? Donovan ?

Donovan : Adjectif attribut du sujet

M (italien) : Oui, parfait. Attention
Porte vue dans le cartable.
Vous vérifiez si vous avez bien marqué vos devoirs pour demain.

E : Euhhh

Voilà, toujours, pareil, y'en a qui parlent sans avoir demandé la parole donc je les rappelle à l'ordre en leur montrant de lever la main. Du coup, c'est dommage parce que je peux pas vérifier si cet élève connaît ses verbes d'état ou pas.

Y'a plus d'agitation là, je le sens. Ils sont plus bruyants et je leur demande de faire silence beaucoup plus. Je veux pas passer plus de temps sur ça du coup j'interroge deux élèves qui savent faire pour terminer vite.

Donc là je donne la consigne pour dire qu'on va passer à autre chose.

E

P
P

E

E A

A

E

A

P

P

<p>M : Normalement on les avait déjà marqués. Bon... alors.... attention... chuuuuuutt.... Endiamo.... On va directement en grammaire. <i>Elle prend sa fiche de préparation</i></p> <p>Lino. <i>Elle lui fait signe de se clamer avec la main</i> Vous allez recevoir comme d'habitude en grammaire... <i>Elle se tourne vers le TBI pour chercher la fiche à projeter</i> ...2 fiches sur lesquelles vous allez devoir par exemple faire un travail par petit groupe de 2... <i>Elle ouvre une fiche au TBI</i></p> <p>Nan c'est pas ça <i>Elle se retourne</i></p> <p>Alors vous allez...</p> <p>E : Maitresse et les papiers pour les RDV ?</p> <p>M : Ah oui, c'est vrai... euh... <i>(italien)</i> Jules, tu écoutes.... <i>(français)</i> euh... <i>(elle pose sa fiche de prep)</i> effectivement, je dois voir les petits papiers concernant les RDV <i>(un élève lève la main)</i> ... attends <i>(elle lève les 2 bras vers lui au fond de la classe)</i> ... chut... première chose... on vérifie qu'il y a votre nom sur le papier, vous vérifiez qu'il y a le choix des parents, et vous me donner seulement le papier <i>(elle fait signe en même temps avec la main d'arracher et de donner)</i> <i>Elle passe parmi les élèves</i></p> <p>Donc vous mettez votre nom dessus pour que je sache à qui est-ce. <i>Elle recule et marche sur un sac, elle reprend son équilibre (italien) excuse-moi...</i> Euuuh ... les autres, si vous ne bougez pas ça veut dire que ce n'est pas signé... attention ça doit être fait demain dernier délai. <i>Les élèves se lèvent pour lui donner</i> <i>Elle récupère un papier</i></p>	<p>Je veux pas qu'on perde trop de temps dans ces moments de transitions. Je veux pas que ça fasse trop de bruits non plus.</p> <p>Et je veux pas rajouter du bruit sur le bruit donc je fais des gestes pour donner certaines indications à certains élèves comme là.</p> <p>Puis aussi ça m'évite de rabâcher toujours les mêmes choses alors qu'ils savent. C'est des codes qu'ils ont avec moi.</p> <p>Ah oui. J'avais oublié ça. Là je suis un peu pressé. J'veux pas qu'ça prenne trop de temps mais il faut que je récupère ces papiers et c'était pas prévu maintenant.</p> <p>Je leur demande de mettre leur nom pour pas m'embêter après à retrouver qui est à qui</p> <p>Du coup j'suis contente qu'il y ait pas trop de papiers comme ça ça prend pas trop de temps.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>P</p>	<p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>P</p>	
---	--	--	-------------------------------------	--

<p>E : Mes parents ils ont dit non.</p> <p>M : Oui mais ça m'est égal, tu me le donnes et je verrai...</p> <p><i>Elle tend le bras puis regarde un autre élève</i> Allez Sacha, trouve le moyen de le défaire parce que j'avais demandé juste un point de colle. Donc tu l'arraches.</p> <p><i>Elle récupère des papiers</i> Grazie, Grazie....</p> <p><i>Un élève l'interpelle car il n'arrive pas à décoller.</i> Allez c'est pas grave.</p> <p><i>Elle va vers lui et décolle le papier</i> C'est pas grave</p> <p><i>Elle récupère des papiers</i> Grazie</p> <p>Est-ce que j'ai tout le monde cette fois ? Euh Lino ? Si tu veux me le donner il faut l'arracher.</p> <p><i>Une élève lui apporte son cahier et lui demande de l'aide pour décoller son papier. Elle l'aide.</i> J'avais demandé un point de colle hein... Euh, Alexy, tu te débrouilles pour me le donner. <i>(italien)</i> Alors, les enfants ! S'il vous plait...</p> <p><i>Elle tape des mains</i> <i>Elle fait signe à un élève de s'asseoir</i> <i>(italien)</i> J'aimerais bien un peu de silence s'il vous plait.</p> <p><i>Elle pose les papiers revient face au TBI</i> M : Qui peut me rappeler sur quoi on a travaillé en début de semaine ? Gianni ?</p> <p>Gianni : On a travaillé sur l'attribut du sujet</p> <p>M <i>(tout doucement, hochant la tête)</i> : On a travaillé sur l'attribut du sujet</p> <p><i>Elle sort les feuilles à distribuer de la pochette</i> <i>(tout doucement)</i> Vous allez recevoir une feuille...</p>	<p>Après j'ai aussi des élèves comme lui qui me montrent un papier où les parents refusent le RDV téléphonique alors qu'il faudrait que je les rencontre. Donc ça ça m'agace mais je vais pas lui montrer. Et je me dis c'est pas grave c'est comme ça.</p> <p>Je frappe des mains pour remettre le silence et pouvoir poursuivre parce que là tout est monté et on doit repartir en grammaire.</p> <p>Je veux qu'ils se rappellent ce qu'on a fait le lundi et le mardi pour faire un petit point sur ce qu'il reste.</p>	<p>P</p> <p>A</p>	<p>A</p> <p>P A</p> <p>T</p> <p>A</p>	
---	--	-------------------	---------------------------------------	--

<p>(plus fort en faisant un geste de la main au-dessus de sa tête) Oh Oh... chuuuut.</p> <p>(doucement) Vous allez prendre votre cahier du jour... Des élèves commencent à fouiller dans leur cartable</p> <p>(plus fort) Ne bougez pas avant que j'ai tout expliqué Quand vous aurez marqué, Sohana, votre date sur votre cahier du jour, vous allez essayer de voir si vous arrivez à faire un classement des groupes que vous avez sur votre feuille. Vous décidez du classement que vous voulez faire. Vous pouvez faire, attention, 2-3 groupes à vous de voir et vous les écrivez sur votre cahier comme 3 groupes différents.</p> <p>Ma consigne est claire ?</p> <p>E : Oui.</p> <p>M : Bon. Bien évidemment avec votre voisin le plus proche comme d'habitude. <i>Elle distribue les feuilles</i></p> <p>Chut..... chut.</p> <p>(italien) Bien sûr vous pouvez écrire la date en italien Chut</p> <p>(s'adressant à un élève) Sors-moi ton cahier de français. Chut</p> <p>(réfléchissant à voix haute) Et j'en ai une... Chuuut</p> <p>(s'adressant à un autre élève à l'autre bout de la classe) Qu'y a-t-il ?</p> <p>E : J'ai pas mon cahier de français.</p> <p>M : Tu n'as pas ton cahier de français. Pourquoi ? Parc' qu'il est terminé ?</p> <p>E : Non</p>	<p>Là j'ai baissé le son parce que je me rends compte que la musique a baissé leur son et donc moi j'ai baissé mon son par rapport à eux.</p> <p>Je cherche vraiment là à recentrer l'attention sur moi, sur le devant de la classe, qu'on se rassemble et qu'on se concentre ensemble.</p> <p>Je veux pas qu'il y ait du bruit pendant que je donne les consignes donc je leur dis t'attendre que j'aie tout expliqué.</p> <p>C'est un travail qu'ils ont l'habitude de faire donc pas de difficulté particulière. Et du coup, j'aimerais ne pas perdre plus de temps à répéter donc je veux que ce soit clair, c'est pour ça que je parle lentement.</p> <p>Et je demande aussi si c'est clair pour les élèves qui ont des difficultés à comprendre</p> <p>Et là ça y'est ils se mettent au travail mais j'aimerais garder le même niveau de concentration et d'écoute. Je veux pas qu'ils se mettent à parler fort c'est pour ça que je leur dis chut</p> <p>Là je suis obligé de passer et de faire le tour des élèves les plus lents pour les réveiller et les mettre au travail. Je m'assure aussi qu'ils ont bien compris la consigne et qu'ils vont pouvoir se mettre au travail.</p>	<p>P</p> <p>P</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>E</p>	
---	---	-------------------	--	--

<p>M (<i>se rapprochant de lui</i>) : Bah alors tu te débrouilles parce que t'es censé l'avoir. Chut ! Oh oh ! Chut ! <i>Elle distribue la feuille aux élèves qui ne l'ont pas.</i> <i>Elle les cherche du regard</i> Euh... ceux qui ne l'ont pas eu... Vous deux vous travaillez ensemble Chut ! <i>Elle retourne au TBI</i> Attention, vous avez 10 minutes, pas une de plus, pour proposer un classement des groupes que vous avez devant vous. <i>Elle se s'adresse à un groupe devant le tableau</i> Euh... vous pouvez vous mettre tous les 3, là.</p>	<p>Alors, là, oui, lui il n'a pas son cahier de français mais je ne peux pas me permettre de perdre du temps à ce moment-là avec lui. Je veux qu'il apprenne à s'organiser et se gérer tout seul.</p> <p>Y'a vraiment trop de bruit là et je suis un peu déçu de pas avoir réussi à garder le niveau sonore du début. Là j'entends presque plus la musique.</p> <p>Je regarde l'heure et je me rends compte que je suis pas en avance, donc je précise le temps que je leur laisse pour bouger aussi un peu ceux qui sont endormis et qui se sont toujours pas mis au boulot.</p> <p>Et je leur redis aussi la consigne maintenant qu'ils ont tous le cahier et qu'ils ont écrit la date pour donner le top départ de l'activité de classement.</p>	<p>P</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>E P</p>	
--	---	----------	--	--

Verbatim Valérie – Enseignante 2 (CM1)

M = Maitresse

E = Élève

<u>Situation de Classe</u>	<u>Entretien</u>	<u>Sit° Hypoth</u>	<u>PdV Acteur</u>
<p style="text-align: center;"><i>Elle est au tableau face aux élèves.</i> <i>Au TBI on voit les devoirs à faire pour aujourd'hui</i></p> <p>M : Comme tous les matins, j'aimerais qu'on commence par corriger ce qu'on avait à faire pour aujourd'hui donc vous sortez votre cahier de devoir s'il vous plait.</p> <p style="text-align: center;"><i>Lili lui tend son carnet de liaison. Elle le prend et le lit.</i> Tu le montreras à Pascal (directeur du périscolaire) <i>(lui rend le carnet)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Elle retourne vers le TBI</i></p> <p>Chut chut chut</p> <p>E1 : Maitresse ?</p> <p>M : Oui ?</p> <p>E1 : <i>Inaudible</i></p> <p>M <i>(se penchant vers lui)</i> : Comment ?</p> <p>E1 : Je peux chercher mes autres lunettes dans mon sac</p> <p>M : Oui</p> <p>Lili tu penses à ton masque s'il te plait. <i>(faisant mine de remettre le sien sur son nez)</i></p> <p>Est-ce que c'est bon ?</p> <p>Quentin, je vois que tu es tourné, le cahier n'est pas sorti, c'est un peu long là ce matin. Je sais que c'est Vendredi qu'on est tous un peu fatigué...</p> <p>C'est bon ?</p> <p>M : Alors... euh... ok donc on avait des x11 et x12, vous vous rappelez hein ? On avait travaillé hier sur des petites stratégies</p>	<p>Comme tous les matins, corrections des devoirs. Le vendredi matin, c'est une matinée ritualisée, parc'que c'est la fin d la semaine, parc'que c'est une leçon formelle que je fais en classe entière.</p> <p>Les devoirs c'est souvent des rappels, donc je vais vite. J'étais simplement avec quelques élèves en difficulté mais ça ne doit pas prendre trop de temps</p> <p>Souvent je me rapproche des élèves pour qu'il n'est pas à crier à travers la classe</p> <p>J'étais vraiment fatigué comme eux je le sais donc je leur dis parce qu'on est une classe, on vit ensemble et on partage des choses. Faut qu'ils se sentent bien.</p>	<p style="text-align: center;">P</p>	<p style="text-align: center;">T</p> <p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">A</p>

<p>pour arriver à multiplier par 11 et par 12, et on avait un compte est bon.</p> <p>Est-ce que quelqu'un peut me faire une proposition pour le premier ? 70 x 11 ? Louis, je t'écoute ?</p> <p>Louis : Euh 70 x 11 ça fait...</p> <p>M : Alors, est-ce que tu peux rappeler à toute la classe quelle stratégie dont on a parlé hier ?</p> <p>Louis : Bah j'ai fait 70 x 10, ça fait 700. Après j'ai fait 70 x 1, ça fait 70 et 700 + 70</p> <p>M : Ok, on a fait 70 x 10, ça fait 700, 70 x 1 ça fait 70 et on a additionné 770.</p> <p style="text-align: center;"><i>Pascal entre dans la classe</i></p> <p>Bonjour Pascal.</p> <p>Pascal : Bonjour, bonjour les enfants, bonjour.</p> <p>Élèves : Bonjour !</p> <p style="text-align: center;"><i>Appel cantine Lili sort son carnet</i></p> <p>M : Voilà montre ton carnet Lili.</p> <p>Pascal : Ah ouais, s'il te plait. Hop je le prends parfait. Voilà. C'est bon ?</p> <p>M : A tout à l'heure ?</p> <p>Pascal : A tout à l'heure.</p> <p>M : Allez, bon super ! 770. Parfait ! Est-ce que quelqu'un peut me présenter le deuxième ?</p> <p>M : Lilio, vas-y comment tu as fait ?</p>	<p>Donc là calcul mental c'est du réinvestissement de choses qu'on a vues en début de semaine et donc je veux qu'ils se rappellent les procédures qu'on avait travaillées.</p> <p>J'aime bien leur dire que je les écoute ça montre que leur parole a de la valeur.</p> <p>Voilà, là je veux qu'il reparle des procédures donc je lui demande de donner une des stratégies apprises.</p> <p>Alors c'est un travail que j'avais demandé de faire à la maison donc ça m'intéressait que ce soit eux qui me disent ce qu'ils avaient fait et donc je peux vérifier que ce soit acquis ou aider les élèves qui ont encore des difficultés.</p> <p>En même temps, c'est aussi quelque chose que je fais tous les jours le calcul mental et donc ça permet de rentrer dans la journée en douceur avec des choses normalement maîtrisées.</p>	<p style="text-align: center;">E</p>	<p style="text-align: center;">T</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">T</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">A</p>
---	--	---	---

<p>Lilio : J'ai fait 31 x 10.</p> <p>M : 31 x 10 ça fait...</p> <p>Lilio : <i>Inaudible</i></p> <p>M : J't'entends pas bien Lilio. Tu dois parler super fort.</p> <p>Lilio : 310</p> <p>M : Oui</p> <p>Lilio : et 31 x 1 ça fait 31 <i>Elle écrit au tableau puis se retourne vers Lilio</i></p> <p>E2 (<i>prenant la parole</i>) : Ça fait 341.</p> <p>M : Redis-moi ?</p> <p>E2 : 341</p> <p>M : Vous êtes d'accord ?</p> <p>Élèves : Oui !</p> <p>M : Ok hein. Donc x 11, x 10 puis x 1. On passe au x12 <i>Elle circule dans la classe</i></p> <p>Rappelle-moi comment on fait Luna le x 12.</p> <p>Luna : On multiplie d'abord par 10 et puis par 2</p> <p>M (<i>revenant vers le tableau</i>) : Ok, on est d'accord donc on commence avec le premier. 24 x 12 comment tu l'as décomposé dans ta tête ?</p>	<p>Je les interroge pour voir donc ceux qui ont compris et qui sont capables de me redonner la stratégie et en même temps ça fait pique de rappel pour tous ceux qui n'auraient pas compris.</p> <p>Et c'est moi qui inscris au tableau pour essayer de gagner du temps. Les devoirs faut vraiment pas y passer des heures.</p> <p>J'attends d'eux, qu'ils valident et qu'ils soient capables d'oser dire qu'ils ne comprennent pas, qu'ils sont pas d'accords, qu'ils ont pas trouvé ça. Je pars du principe que je fais confiance, je ne vais pas vérifier en détail ce qu'ils ont fait, pour ne pas stigmatiser les élèves en difficultés mais plutôt les valoriser en les interrogeant plutôt eux pour la correction.</p> <p>Je circule dans la classe par'c' que j'veux pas être présente que pour les élèves de devant mais pour tous les élèves, je peux jeter un œil aussi sur l'élève qui est là ou toucher l'élève qui est là et qui est dispersé aussi tu vois ?</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>E T</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>A</p>
---	---	-------------------------------------	--

<p>Luna : D'abord je multiplie par 10 ça fait 450.</p> <p>M : Non 24 pas 45.</p> <p>Luna : Ah oui. 24 x 10 est égal à 240.</p> <p>M (<i>écrivait au TBI</i>) : Ok d'accord, donc moi je décompose après cette étape là on la fera mentalement. 240, vas-y continue.</p> <p>Luna : 24 x 2 c'est égal à 42</p> <p>M : Ok.</p> <p>Luna : 240 + 42 ça fait 282.</p> <p>M : D'accord, ok Luna. C'est bon ? Lili ?</p> <p>Lili : 45 x 12.</p> <p>M : Vas-y</p> <p>Lili : Ça fait 540</p> <p>M : Ok, comment t'as fait ?</p> <p>Lili : J'ai fait 45 x 10</p> <p>M (<i>écrivait au TBI</i>) : Ça fait ?</p> <p>Lili : 450. Et 45 x 2 ça fait 90. Donc en tout ça fait 540.</p> <p>M (<i>écrivait au TBI</i>) : Ok. Comment t'as fait pour ajouter le 90 dans ta tête ?</p>	<p>J'écris au tableau pour que tout le monde voit.</p> <p>Et puis, j'en ai certains qui même en calcul mental parfois posent la multiplication par écrit et donc je veux vraiment insister et rappeler à ces élèves là que ce mécanisme il doit se faire dans sa tête.</p> <p>Là je cherche toujours à mutualiser les procédures et remettre une couche, montrer que c'est toujours la même stratégie qu'on a vue ensemble.</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>P</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>E</p>
--	--	---	----------------------------

<p>Lili : J'ai ajouté 100 à 450 donc ça faisait 550 et j'ai enlevé 10 donc ça faisait 540.</p> <p>M : Ok</p> <p>E3 : Maitresse ?</p> <p>M : Oui ?</p> <p>E3 : En fait, ce WE, c'est mon anniversaire</p> <p>M : D'accord, on prendra, les enfants, un vrai temps de regroupement cet après-midi après l'italien et là vous me raconterait tout ça. Là on est dans le travail mais cet après-midi on prendra un petit temps de partage. Allez. Le compte est bon. Alors ? Bruno ?</p> <p>Bruno : J'ai fait 13...</p> <p>M : Alors attend, je t'entends pas !</p> <p>Bruno : J'ai fait 13 x 3 ça fait</p> <p>M : 13 x 3 ça fait 39</p> <p>Bruno: 39 + 9 est égal à 47 et 47 – 7 ça fait 40.</p> <p>M : Ok. Je redis. Redis pour que ...</p> <p>Bruno: 39 + 9 égal 47 et 47 – 7 pour faire 40.</p> <p>M : Ok. Est-ce que y'en a qui ont fait comme Bruno ?</p> <p>E4 : Moi j'ai fait pareil.</p> <p>E5 : Mais y'a une autre possibilité.</p>	<p>Là c'est toujours cette histoire de rendre visible ce qu'on fait dans sa tête pour aider les élèves qui ont plus de mal.</p> <p>Ah oui là, en fait, j'aurai dû faire l'humeur du jour le matin, et c'est un moment qu'ils adorent. À ce moment-là je me rends compte que je ne leur ai pas expliqué pourquoi on ne l'avait pas fait ce matin et donc je veux pas les laisser comme ça. Mais en même temps je veux pas perdre du temps puisqu'on est dans la correction des devoirs et faut avancer. Donc c'est vrai que je le frustre mais je déplace dans le temps. Pour moi c'est important de leur donner ce temps là pour pas se disperser quand on est dans les apprentissages.</p> <p>Là le compte est bon c'est une activité de réinvestissement. Ici je l'annonce avant de commencer pour donner un repère temporel et rassurer les élèves, comme une ponctuation pour relancer l'attention et la motivation.</p> <p>Là je m'empêche de redire pour que ce soit lui qui redise et qu'il soit valoriser.</p> <p>Ici, j'accepte les prises de parole comme ça sans lever la main tant que c'est pas le bazar et qu'on s'écoute. Donc là je demande si y'en a d'autres qui ont fait autrement pour dire aussi que y'a pas qu'une seule façon de faire, on peut y arriver de différentes façons.</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>E</p>
---	---	----------------------------	---

<p>M : Y'a une autre possibilité ? Alors vas-y.</p> <p>E5 : 8×7, 56</p> <p>E6 : Oh non !</p> <p>M : 8×7, 56</p> <p>E5 : $56 - 13$ et $- 3$</p> <p>M : $56 - 13$ et encore $- 3$, ça fait 40. Ok, ça fonctionne. Est-ce que vous voulez que Luna, Luna tu m'as dit que ça avait été difficile de trouver ? Est-ce que du coup tu peux te rappeler d'une des façons qu'on ta proposées.</p> <p>Luna : Beh, en fait j'en ai une autre.</p> <p>M : Je l'écris, vas-y</p> <p>Luna : 7×8, 56</p> <p>M (<i>écrivait</i>) 3×8, ça fait 56</p> <p>E5 : Mais non !</p> <p>M (<i>effaçant ce qu'elle vient d'écrire</i>) : Euh... 7×8... Pardon la maitresse elle est un peu endormie.</p> <p>E2 : Eh oui c'est 7×8 pas 3×8</p> <p>M : Merci, vous veillez au grain hein ! C'est bien. Alors vas-y. (<i>écrivait au TBI</i>) $7 \times 8 = 56$, continue Luna.</p> <p>Luna : $13 + 3$ ça fait 16.</p>	<p>Je répète pour que tout le monde entende parc'que y'a un élève qui a parlé par-dessus lui.</p> <p>Luna, elle a des difficultés en calcul donc je vais vers elle et je l'intègre dans ce qu'on fait en lui demandant de rappeler une des façons utilisées pour résoudre le compte est bon. Je le fais souvent avec des élèves qui ont du mal donc ils savent qu'ils doivent écouter pour après être capable de redire.</p> <p>Et en même temps ça les valorise. Ils n'ont pas réussi tout seul, mais avec l'aide des autres ils ont réussi.</p> <p>Je me rappelle j'étais super endormie ce matin-là et donc j'étais vachement fatiguée. Alors je me disais : oh la la je suis endormie, en plus j'suis pas du matin. Donc non seulement je suis endormie mais en plus étourdie donc parfois je vais dire sortez votre cahier rouge à la place du bleu. Donc là à la fois je me justifie mais parfois je dis aussi, beh oui, les maitresses se trompent aussi, peut-être pour dédramatiser et faire tomber un peu ce devoir d'exemplarité et de montrer que c'est très important de se tromper pour apprendre.</p>	<p>P</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>A</p> <p>A</p>
---	--	----------	-------------------------------------

<p>M (<i>écrivain au TBI</i>) : Oui, et ...</p> <p>Luna : 56 – 16, ça fait 40.</p> <p>M : 56 – 16, ça nous fait bien 40. Bingo ! C'est bien ! Parfait ! <i>C'est bon ? Clap dans les mains</i> On range le cahier vert et on sort l'ardoise ! <i>C'est bon ? Les cahiers verts sont rangés ? Ardoise sortie ?</i> <i>Enfants réveillés ? Maitresse aussi ?</i></p>	<p>Voilà, là j'suis vraiment satisfaite de Luna, parce qu'elle est allée jusqu'au bout et c'est juste. Et je clape dans les mains pour marquer une sorte de ponctuation. On passa à autre chose quoi.</p>	<p>P</p> <p>P</p>	<p>A</p> <p>P</p>
---	---	-------------------	-------------------

Situation de Classe	Entretien	Sit° Hypoth	PdV Acteur
<p><i>Elle affiche au TBI la diapo de la leçon d'orthographe</i> <i>Elle circule dans la classe</i></p> <p>M : OK. C'est bon pour toi Gab ? Elle est où ton ardoise ?</p> <p>E1 : Oh ! On entend...</p> <p><i>Elle le regarde et sourit</i> <i>Elle va se placer au fond de la classe</i></p> <p>M : Alors. Est-ce que tu peux me dire, tiens Axel, quelle est notre dernière grande leçon d'orthographe ? Qu'est-ce qu'on a appris à faire tout récemment en orthographe ?</p> <p><i>Un élève lève la main</i></p> <p>D'abord un peu Axel</p> <p>Axel : C'était.... Notre dernière leçon c'était le....</p> <p>M : De quoi on a parlé ? Qu'est-ce qu'on a appris à faire ?</p> <p>Axel : C'était les puzzles...</p> <p>M : Ouais... Axel, je te donne un indice : en APC on a fait des mots croisés là-dessus. C'était des mots croisés sur quoi ?</p> <p>Axel : Les pluriels</p> <p>M : Oui ! C'était sur les pluriels. Les pluriels de quoi ?</p> <p>Axel : Eh beh des châteaux.</p> <p>M : Donc ? Châteaux c'est quoi ?</p> <p>Axel : Ben... des châteaux à la fin on peut mettre un x</p> <p>M : J'suis bien d'accord. « Châteaux » est-ce que c'est un déterminant... quelle est sa nature ?</p>	<p>Là, je vérifie que tout le monde ait bien compr..entendu la consigne parc'que y'en a qui entendent pas, qui sont dans leur monde. Donc je vérifie, je pense à ce que je vais faire ensuite, je regarde si mon TBI est prêt. Je jette un coup d'œil sur les tables des élèves pour vérifier que tout le monde a bien sorti l'ardoise. Et pour ça je circule dans la classe parc'que ça calme aussi les éventuels bavardages de transition.</p> <p>Il a entendu la musique mais je veux pas qu'on en discute à ce moment-là.</p> <p>J'interroge Axel, parc'qu'il est en difficulté, pour l'aider à rentrer dans la leçon.</p> <p>Pour moi c'est important de réinvestir et rafraichir donc tous les jours, souvent je pose des questions sur ce qu'on a fait.</p> <p>Ici je fais référence à un moment rigolo qu'il avait bien aimé pour essayer de l'aider à se rappeler du pluriel des mots.</p> <p>Et voilà, ça revient !</p>	<p>E</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>T</p> <p>T</p>

<p>Axel : C'est un nom.</p> <p>M : C'est un nom. Donc on a travaillé sur les pluriels des...</p> <p>Élèves : Noms.</p> <p>M : Noms. Et ben là, maintenant, ...</p> <p>E7 : Mais on avait aussi travaillé sur les féminins.</p> <p>M (<i>hochant la tête</i>) : C'était les pluriels et les féminins des noms. Et là, on va travailler sur le pluriel des... adjectifs. J'me rappelle plus ce que c'est un adjectif... c'est quoi déjà ? Gaspard ?</p> <p>Gaspard : C'est un mot qui est là pour donner des informations. Par exemple pour la fille, on peut dire la petite fille.</p> <p>M : Ok. Parfait. D'accord. C'est bien... les noms... les noms... huum... (<i>se frottant les yeux</i>) les noms est-ce qu'ils ont toujours la même façon de se mettre au pluriel ? <i>Elle circule dans le fond de la classe</i> Est-ce que, zoup, quand je suis au pluriel, bah par exemple, je mets toujours un...</p> <p>E12 : Un cheval, des *chevals</p> <p>E10 : Un S</p> <p>M : Est-ce que je mets toujours un S ?</p> <p>Élèves : NAAAN !</p> <p>M : Non ! Je peux mettre un X, un S...</p>	<p>J'interroge pas Lancelot, parce que je sais qu'il sait et j'veux vraiment pas qu'Axel il perde le train.</p> <p>Là je joue la comédie en posant cette question un peu pour à la fois les amuser et en même temps leur demander de se souvenir de ce que c'est un adjectif</p> <p>Là vraiment j'entends la musique pour la première fois et j'ai senti que ça m'avait hyper déstabilisé. C'est-à-dire que mon attention pendant quelques secondes elle est partie, elle est pas du tout pour les élèves elle est sur la musique. J'adore la musique, donc la musique m'a prise. La berceuse là elle est vraiment traître comme j'étais fatiguée. Donc je prends un temps pour rassembler mes esprits et me remettre dans la leçon. Là je sais pas ce que je dis mais j'ai besoin de me redonner de l'énergie et en redonner aussi à eux pour qu'on y aille là. Faut rentrer dans la leçon maintenant.</p>	<p>T</p> <p>E</p> <p>E A</p>	<p>A E</p> <p>A E T</p> <p>A P</p>
---	--	---	---

<p>Gabriel : Laisser comme ça</p> <p>M : J'peux l'laisser comme ça... Qu'est-ce que je peux faire encore ? <i>Lilo lève la main. Elle l'interroge du regard.</i></p> <p>Lilo : Le changer complètement</p> <p>M : J'peux l'changer complètement. Exemple ?</p> <p>Luna : Un homme, une femme</p> <p>M : Alors ça c'est le féminin. Moi j'veux les pluriels qui changent pas complètement mais qui changent (<i>elle fait avec ces mains un geste pour signifier petit</i>) un poquito, un petit peu.</p> <p>E4 : Un œil, des yeux.</p> <p>M : Un œil, des yeux. (<i>faisant 1 avec ses doigts</i>) Et le nom qui change un peu à la fin (<i>faisant un petit mouvement avec ses doigts pour signifier le changement</i>) Pas complètement mais qui change un peu ?</p> <p>Lili : Un cheval, des chevaux ?</p> <p>M : Un cheval, des chevaux. <i>Elle revient au TBI et désigne la diapo</i></p> <p>Eh ben donc là, notre leçon d'orthographe, elle va porter sur le pluriel des adjectifs. Comment est-ce que nos adjectifs se mettent au pluriel. Est-ce que c'est la même chose que les noms, c'est-à-dire qu'il y a différentes façons ou pas. Est-ce que vous avez déjà une petite idée ? Parce que c'est quelque chose je pense qu'on a déjà fait en CE2 peut être en CE1 ? Donc, Thibault ? Vous êtes avec moi ? <i>Elle frappe des mains au-dessus de sa tête puis claque des doigts et désigne Thibault</i></p>	<p>Donc là on rappelle ce qu'on a vu avant. On fait du lien. Je fais ça parce que le pluriel des noms et des adjectifs c'est pareil, donc ça va leur servir de se souvenir du travail qu'on a fait sur les noms.</p> <p>Du coup ici, j'utilise les gestes pour essayer de stimuler leur attention, parce qu'ils sont quand même passifs, donc j'essaye de les motiver donc à la fois par des gestes mais aussi par des mots qui peuvent les interpeller.</p> <p>Les gestes ça peut en aider certains à comprendre aussi ce que je veux dire</p> <p>Là je me souviens que la musique me pose vachement. Elle m'aide à poser ma voix et leur parler plus doucement. Je me fais la réflexion qu'il faut que je sois claire. Je dois pas les submerger d'informations. Je suis un peu moins speed qu'au début.</p>	<p>P</p>	<p>T</p> <p>A</p> <p>E</p>
---	--	----------	----------------------------

<p>Thibault : Bah c'est comme les noms le plus souvent on met un S</p> <p>M (<i>allant vers le tableau blanc pour écrire</i>) : Alors attend Thibault. Comme les noms, la plupart des adjectifs, nous dit Thibault, prennent un S au pluriel, mais... (<i>elle se tourne vers la classe</i>) <i>Elle désigne élève7 du doigt</i></p> <p>E7 : Mais aussi, ils peuvent prendre... ils peuvent prendre... un ... Un X</p> <p>M (<i>écrivant au tableau</i>) : Y'a des exceptions, qui peuvent être un X. Ok. On a seulement une exception. <i>Elle s'assoit à l'ordinateur et change la diapo.</i> Je vous demande de regarder, d'observer, c'qui est écrit sur le TBI... pendant quelques minutes. Ambre, tu vois c'qu'y a marqué sur le TBI ? <i>Ambre acquiesce</i></p> <p>Luna tu vois ? <i>Luna acquiesce</i> <i>Un temps.</i></p> <p>Ok. Qu'est-ce tu peux me dire Luna ? <i>Elle se lève de l'ordinateur et va vers le fond de la classe</i></p> <p>Qu'est-ce que tu observes là ?</p> <p>Luna : Beh y'a des phrases au singulier et au pluriel.</p> <p>M : Est-ce que c'est vraiment des phrases ?</p> <p>Élèves : NAAAN. <i>Elle revient vers le TBI.</i> <i>Elle s'approche d'élève4 et lui prend la colle qu'elle a dans les mains.</i></p> <p>M : Si c'est pas des phrases c'est quoi Riad ?</p> <p>E10 : des GN.</p>	<p>J'ai des mimiques là pour les appeler, rappeler leur attention. Le rappel est un peu long là et du coup on passe à autre chose mais je sens un flottement dans la classe, donc je dois combler. Mais c'est aussi parce que je veux faire le point et c'est Thibault un bon élève qui parle donc je veux que tout le monde écoute.</p> <p>Ce qu'il vient de dire je le mets au tableau pour remettre une couche sur ce rappel pour les élèves qui malgré tout, n'ont toujours pas intégré le pluriel des noms. Et pour les exercices qu'ils vont faire après, je veux que les élèves aient un support visuel sur lequel ils pourront s'appuyer.</p> <p>Je demande à Ambre, qui est dyslexique et qui a de grosses difficultés à lire de me confirmer qu'elle voit bien. Je veux pas qu'elle soit en difficulté dès le début, je veux qu'elle puisse rentrer dedans.</p> <p>Y'a pas de consignes et je veux que d'eux-mêmes ils observent et soient capables de me dire ce qu'il faut faire, ce que j'attends d'eux. Je fais ça pour essayer de développer leur autonomie et en même temps attirer l'attention de tous vers le tableau.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>A</p>	<p>A</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>A</p>
---	--	---	---

Elle montre du doigt élève10

M : des GN. T'es d'accord Riad ?

Riad : Hmm

M : Y'a pas de verbes, y'a pas de majuscules, juste des GN (*elle caresse le TBI*). Ok. Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ces GN ? Luna, elle a dit y'en a au singulier et au pluriel. Par exemple, tu me lis le premier Juju ?

Juju : Un cartable lourd.

M : Un cartable lourd, c'est singulier ou pluriel ça ?

Élèves : Singulier !

M : Singulier. Eden, tu me trouves le pluriel là-dedans.

Eden : Des cartables lourds.

M : Des cartables lourds. Qu'est-ce qu'on a fait pour le mettre au pluriel ?

Eden : On a rajouté des S.

M (*tapotant sur le tableau blanc*) : On a rajouté des S. Ok. Tu regardes un autre GN Cadina, tu me le lis.

Cadina : Un nouveau cahier.

M (*allant vers le fond de la classe*) : Singulier ou pluriel ?

Cadina : Singulier.

M : Singulier. Tu me mets... Trouve moi le pluriel.

Je l'accompagne vraiment Juliette dans l'analyse et l'observation, parc'qu'elle peut être parfois lente et là je veux qu'on aille droit au but. Je donne du rythme.

Je les appelle par des petits surnoms pour les rassurer et créer une relation de proximité avec les élèves, presque maternant... C'est pour le côté un peu affectif.

Donc là j'me dis c'est long. J'veux qu'on aille plus vite et qu'on soit plus efficace. Donc je tape sur le tableau pour attirer leur attention.

J'me dis c'est long, j'ai envie d'accélérer et qu'ils écrivent. Je trouve que ça fait un long moment qu'ils sont sur de l'oral.

P

A

P

P

<p>Cadina : Les nouveaux cahiers</p> <p>M : Et alors là qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>Cadina : On a mis EAUX et S</p> <p>M : Ok. Là on a mis un S à cahier mais on a mis un X à l'adjectif. Donc l'adjectif il peut aussi prendre un X. Alfred ?</p> <p>Alfred : Mais pourquoi on dit « les » ? Pourquoi on dit pas « des »</p> <p>M : Oui, on aurait pu mettre même « des nouveaux cahiers ». Je suis d'accord. Là le déterminant, on aurait pu le changer. Alfred, lis-moi un autre GN.</p> <p>Alfred : Un stylo spécial.</p> <p>M : Trouve moi le pluriel</p> <p>Alfred : Des stylos spéciaux.</p> <p>M : Ok, qu'est-c'qui s'est passé pour l'adjectif ?</p> <p>Alfred : Le -al i s'est transformé en -aux</p> <p style="text-align: center;">Elle va au tableau blanc</p> <p>M : Ok. Donc ici, (elle écrit au tableau « al → aux ») on a la même chose que pour le nom, le -al se transforme en ...</p> <p>Élèves : AUX</p> <p>M : Donc on a des S, on a des X, des al qui se transforment en -AUX. Mila ?</p> <p style="text-align: right;"><i>Elle retourne vers le fond de la classe.</i></p>	<p>Et du coup, j'interroge des bons élèves parce que je sais qu'ça va accélérer.</p> <p>Mais je reste zen. Cette envie d'accélérer je la montre pas parce que je veux pas non plus créer un climat stressant.</p> <p>Par contre, là j'ai l'impression de parler plus fort. Et je me souviens pas avoir forcé plus sur ma voix pour les réveiller. Dans mon souvenir c'était plutôt pour qu'ils m'entendent bien malgré la musique.</p> <p>Donc là je complète la trace écrite au tableau en pensant à l'aide que ça va être pour les élèves qui auront plus de mal après sur les exercices.</p> <p>Je fais un petit rappel de ce qu'on a dit pour clarifier.</p>	<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">P</p>	<p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">P E</p> <p style="text-align: center;">E</p>
---	--	---	--

<p>Mila : Un crayon gris. Des crayons gris.</p> <p>M : Qu'est-c'qui s'est passé pour l'adjectif ?</p> <p>Mila : Ben y'a eu un S</p> <p>M : Alors c'est quoi l'adjectif dans ce GN ?</p> <p>Mila : Euh... c'est gris.</p> <p>M : Ok. Qu'est-c'qui s'passe pour gris ?</p> <p>Mila : Ah non, ça a rien changé</p> <p>M : Et pour certains ça ne change rien. Pourquoi ? Parc'que gris ça se termine par quoi ?</p> <p>Mila : S</p> <p>M : Est-c'qu'y a des noms qui ne changent pas quand ils se terminent par S ? Jules ?</p> <p>Jules : Y'avait souris</p> <p>M (hochant la tête) : On avait vu souris (<i>elle fait 1 avec ses doigts</i>), on avait vu...</p> <p>E5 : Tapis</p> <p>M : Tapis (<i>elle montre élève10</i>)</p> <p>E10 : Paris</p> <p>M : Paris (<i>elle penche la tête sur le côté</i>) ... fin... en fait Paris c'est une ville, Paris c'est une ville.</p>	<p>J'aime bien aller au fond de la classe pour aussi faire varier le point d'attention des élèves, que ce soit pas toujours devant eux.</p> <p>Donc voilà, on avance, on fait toutes les exceptions et on avance.</p>	<p>E</p> <p>E</p>	<p>P A</p> <p>P</p>
---	---	-------------------	---------------------

<p>On avait dit que les noms qui ne changeaient pas c'était ceux qui se terminent en S et ceux qui se terminent en....</p> <p>E3 : X</p> <p>M : X et</p> <p>Élèves : Z</p> <p>M : Comme... <i>(elle fait un geste pour mimer le nez)</i></p> <p>Élèves : Nez !</p> <p>M <i>(hochant la tête)</i> : Bon beh vous êtes trop forts ! Donc qu'est-ce qu'on peut dire ? Qu'est-c'qu'ils font les adjectifs par rapport aux noms ?</p> <p style="text-align: right;"><i>Elle désigne Lino</i></p> <p>Lino : Ils s'accordent.</p> <p>M : Oui... comme les noms. Ils ont les mêmes règles que les noms.</p>	<p>Je m'interdis de dire c'est faux mais je leur explique pourquoi je ne retiens pas leur proposition.</p> <p>Je fais des gestes pour essayer de parler moins. Là je trouve que je parle trop et je le sais ça à ce moment-là. Il faut qu'ils participent pour rester dans la séance.</p> <p>J'adore les valoriser. C'est hyper important pour eux. Un enfant c'est un peu comme une plante. Si tu lui cries dessus il pousse pas, alors que si tu l'arroses...</p> <p>Ils ont été sages même si le rappel était un peu long mais ils ont participé.</p> <p>Là je sais que je vais enfin pouvoir conclure et passer à la mise en pratique.</p>		<p>A</p> <p>P</p> <p>A</p>
--	--	--	----------------------------

Verbatim HÉLÈNE – Enseignante 3 (CM1-CM2)

M = Maitresse

E = Élève

<u>Situation de Classe</u>	<u>Entretien</u>	<u>Sit° Hypoth</u>	<u>PdV Acteur</u>
<p style="text-align: center;"><i>Elle ferme la porte et se dirige vers le tableau</i></p> <p>M : Bien. Selma, Iliana, Romane (<i>elle fait signe aux élèves qui étaient au coin lecture de rejoindre leur place</i>). Désobligeant, alors, je vous écoute. Pia, désobligeant.</p> <p>Pia : <i>Inaudible</i></p> <p>M : Alors tu peux le redire bien fort, parce que Louis (chuchotant) il bavarde, il bavarde trop...</p> <p>Pia : Peu aimable et vexant.</p> <p>M : Peu aimable et vexant. (<i>elle l'écrit au tableau</i>) Qui a une autre définition ? (<i>elle se retourne pour regarder</i>) Ilan ?</p> <p>Ilan : Qui est blessant et fort peu aimable.</p> <p>E1 (<i>se retournant vers Ilan les sourcils froncés</i>) : Oh la la... <i>Elle recopie au tableau</i></p> <p>M (<i>se retournant</i>) : Myriam</p> <p>Myriam : Qui rend triste</p> <p>M : Oui. Léa ?</p> <p>Léa : Euh... désagréable, blessant</p> <p>M : Désagréable, blessant. Quelle est la nature, la classe grammaticale de ce mot ? Linoka ?</p> <p>Linoka : Adjectif</p>	<p>Là je chuchote pour que les 15 qui sont en train de parler ils soient obligés de se taire pour entendre ce que je dis.</p> <p>Je fais une correction en collectif au tableau parce que je pense que ça permet de mettre en commun ce qu'ils ont trouvé. Parc'qu'au final, ils vont trouver des définitions différentes puisqu'ils ont pas les mêmes dictionnaires, chacun a un exemple et donc ça sert à ceux qui ont rien trouvé.</p> <p>Donc je valide ce qu'ils disent pour leur dire que c'est juste mais aussi que c'est bien et aussi pour que les autres complètent leur définition si c'est juste.</p>	<p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">P</p>	<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">E</p>

<p>M (<i>écrivain au tableau</i>) : C'est un adjectif. Oui ! Qui a un exemple avec l'adjectif « désobligeant » ou « désobligeante » si vous êtes une fille.</p> <p style="text-align: center;"><i>elle circule dans la classe</i></p> <p>Mamoud ! Ouvre ton cahier, prends la correction ! Lola ?</p> <p>Lola : Elle a fait des réflexions désobligeantes.</p> <p>M : T'as mis un S à désobligeante, si ce sont les réflexions qui sont désobligeantes E – S ? Pia, exemple.</p> <p>Pia : Milan est désobligeant.</p> <p>M : Léa ?</p> <p>Léa : Cette fille est désobligeante.</p> <p>M : Qui a trouvé des synonymes ? Sixtine ?</p> <p>Sixtine : <i>Inaudible</i></p> <p>M : Pardon, refais j'étais pas concentrée.</p> <p>Sixtine : Blessant</p> <p>M (<i>écrivain au tableau</i>) : Blessant. Thomas, un synonyme ?</p> <p>Thomas : Méchant</p> <p>M (<i>écrivain au tableau</i>) : Oui...méchant. Mia ?</p> <p>Mia : Désagréable</p> <p>M (<i>écrivain au tableau</i>) : Désagréable. Rémi</p>	<p>Bon, j'écris au tableau pour garder une trace. Donc à la fois je dis, donc ils entendent mais aussi j'écris donc ils voient et ils doivent écrire, se corriger, compléter sur leur cahier.</p> <p>Je circule aussi dans la classe à ce moment-là pour voir ce qu'ils font. Qui est-ce qui avance ? Qui est-ce qui attend que ça se fasse. Donc j'en rebooste certains aussi.</p> <p>Là je lui pose la question pour qu'elle vérifie et que ça soit pas tout le temps moi qui vérifie. Je sais qu'elle doit y penser donc je peux pas prendre le temps de vérifier tout.</p> <p>Là en fait, ils ont pas besoin de moi. Je serai pas là ça s'rait pareil. Je sers juste à écrire c'qu'ils me disent</p> <p>Là je leur dis parc'que c'était la vérité sur le moment j'écoutais pas, je l'avais interrogé par reflexe et c'est important aussi qu'ils sachent que des fois la maitresse elle est pas concentrée.</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>A</p>
--	--	---	---

<p>Rémi : Euh... vexant. Léa ?</p> <p>Léa : <i>Inaudible</i></p> <p>M : Pardon ?</p> <p>Léa : Vexant</p> <p>M : Vexant. Déjà dit !</p> <p>Léa : Oh... aimable ?</p> <p>E3 : Beh non....</p> <p>E6 : Peu aimable !</p> <p>M : Non. Un synonyme d'un mot, le synonyme d'un adjectif n'est pas un... doit être un adjectif. Tu peux pas avoir en synonyme « peu aimable », c'est deux mots. Un mot, un synonyme. Iliana ?</p> <p>Iliana : Blessant <i>Elle montre le mot déjà écrit au tableau</i></p> <p>M : Alice ?</p> <p>Alice : Méchant <i>Elle montre le mot déjà écrit au tableau</i></p> <p>M : Deuxième chance</p> <p>Alice : Ah oui.... Horrible !</p> <p>M (<i>dodelinant de la tête</i>) : Moui... personne horrible. <i>Elle écrit le mot au tableau</i></p> <p>E7 : Maitresse !</p>	<p>Là y'a pas mal d'agitation oui c'est vrai mais en même temps ça me dérange pas. Je l'ai fait répéter si j'ai pas entendu donc c'est pour moi mais c'est aussi pour ceux qui ne seraient pas attentifs.</p> <p>Sur le moment je me demande comment je peux leur expliquer ça simplement. Je veux pas refaire toute une leçon sur les synonymes pour pas perdre de temps mais il faut quand même lui expliquer pourquoi je prends pas sa réponse.</p> <p>Je veux pas perdre de temps avec des élèves qui n'écoutent pas ou qui ne sont pas attentifs donc je fais que montrer.</p> <p>Ça me convient pas parfaitement mais j'ai pas d'argument à proprement parlé pour lui refuser donc je l'accepte.</p>	<p>A</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p></p> <p>P</p> <p>A</p>
--	--	-------------------------------------	---------------------------

<p>Maxime (<i>sur un ton choqué</i>) : Horrible !</p> <p>Mahmoud (<i>se moquant de Rémi</i>) : Horrible !</p> <p style="text-align: center;"><i>Elle se retourne vers la classe</i></p> <p>M : Lola ? T'es la dernière</p> <p>Lola : Triste</p> <p>M : Nan ! Antonymes ?</p> <p>Élèves (<i>en levant tous le doigt</i>) : Han han ! moi ! moi !</p> <p>M : Paul</p> <p>Paul : Agréable !</p> <p>M (<i>écrivait au tableau</i>) : Agréable ! Maxime un antonyme ?</p> <p>Maxime : Affectueux</p> <p>M (<i>écrivait au tableau</i>) : Affectueux, oui. Linoka ?</p> <p>Linoka : Doux</p> <p>M : Pourquoi doux ?</p> <p>Linoka : Bah c'est comme gentil...</p> <p style="text-align: center;"><i>Elle l'accepte et l'écrit au tableau</i></p> <p>M : Sixtine ?</p> <p>Sixtine : Aimable</p> <p>M (<i>écrivait au tableau</i>) : Aimable.</p> <p style="text-align: center;"><i>Mahmoud fait l'imbécile en répétant ce qu'elle dit</i></p> <p>Mahmoud !</p>	<p>Là je les reprends pas forcément parc'que ça rigole pas trop trop fort non plus et puis c'est pas bien méchant, ça perturbe pas l'avancée de la classe.</p> <p>En disant « t'es la dernière » je les prépare à la suite. Ils connaissent la suite puisque c'est tous les jours pareils dans le même ordre et c'est écrit au tableau.</p> <p>Je répète pour mutualiser avec tout le monde.</p> <p>Par contre là je reprends Mahmoud parc'qu'il dépasse les bornes et commence à me perturber moi dans ma concentration donc surement il perturbe d'autres élèves je me dis.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>A</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>A</p>
---	---	-------------------------------------	-------------------------------------

<p>Mahmoud : Touché</p> <p>M : Pourquoi ?</p> <p>Mahmoud : Bah parc'que quand quelqu'un dit des trucs gentils bah on est touché.</p> <p>M (<i>se retournant vers la classe</i>) : On l'accepte ou pas ?</p> <p>E6 : Euh nooon</p> <p>E3 : Entre parenthèses <i>Elle dodeline de la tête et ne l'écrit pas</i> <i>Une élève se lève et va à la poubelle</i></p> <p>M : Rémi ?</p> <p>Rémi : Tendre.</p> <p>M (<i>écrivant au tableau</i>) : Les mots de la même famille ? Nour ?</p> <p>Nour : Désobliger.</p> <p>M : Désobliger. Regardez. Désobligeant (elle le souligne), désobliger (<i>elle le souligne</i>). Un autre ? Alice ?</p> <p>Alice : Euh... obligatoire.</p> <p>M : Ah ! <i>Elle l'écrit au tableau</i></p> <p>Rémi : Ah bon ?</p> <p>Alice : Beh oui ! C'est juste un préfixe !</p> <p>Rémi : Ah ok d'accord !</p>	<p>C'est pas moi qui valide c'est le reste de la classe. J'essaie de le faire ça aussi de temps en temps ça montre que la réponse c'est eux qui peuvent l'avoir.</p> <p>Là faut que ça aille vite ce petit rituel du matin, je veux pas perdre de temps, vraiment. Ça se passe autour du tableau blanc, j'attends d'eux qu'ils participent et qu'ils soient attentifs.</p> <p>Elle s'est levée sans autorisation comme toujours. Je leur dis que c'est...</p> <p>Toujours je repose la question pour signaler fort qu'on passe à autre chose et permettre à ceux qui n'écoutent que d'une oreille de se remobiliser.</p> <p>J'utilise souvent le visuel pour les mots de la même famille ça aide les élèves qui n'identifient pas toujours le mot racine.</p>	<p>P</p>	<p>A</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>E</p>
---	---	----------	--

<p>M : Alors, ce sont des mots de la même famille. Ils ont la même origine, mais ça a donné vraiment deux... vous savez, l'origine d'un mot, si on doit faire un arbre d'accord ?</p> <p>E4 (<i>enthousiaste</i>) : Désobliger, désobligeant !</p> <p>M (<i>dessinant l'arbre au tableau</i>) : ... l'origine du mot c'est la racine, ils ont la même racine, mais on va dire que ça a donné deux arbres différents d'accord ? Parc'que obligé...c'est pas... tout c'qui est obligatoire, c'est pas vraiment le même sens que désobligeant... et Théophile, il va se retourner ! (<i>tapotant son feutre sur sa main</i>)</p> <p>Théophile : Mais parc'qu'en fait...</p> <p>M : TU TE RETOURNES ET TU TE TAIS ! ... merci. Mia ? (<i>elle la désigne du stylo</i>)</p> <p>Mia : Obligé ?</p> <p>M (<i>écrivant au tableau</i>) : Obligé ! Un autre mot de la même famille ! <i>Elle se retourne vers la classe.</i> Louis ?</p> <p>Louis : La désobéissance ?</p> <p>M : Non. Tu confonds obliger et obéir. Désobéissance c'est de la même famille que obéir. Rémi.</p> <p>Rémi : Obligation.</p> <p>M : Obligation. Nour ?</p> <p>Nour : Obligeance</p> <p>M : Obligeance. Maxime.</p>	<p>Je parle beaucoup avec les mains surtout là sur une explication compliquée à comprendre. Je pense que ça aide les élèves à comprendre. Puis avec le masque tu peux moins utiliser ton facies donc je dois m'appuyer sur autre chose.</p> <p>Là à ce moment-là je m'énerve parc'qu'il m'interromps alors que j'explique quelque chose de compliqué. Je suis agacé. Je fais ce geste avec mon feutre mais pas du tout de manière consciente.</p> <p>Je hausse le ton pour affirmer mon autorité et passer aussi au-dessus de sa voix. J'attends de lui qu'il écoute et c'est tout.</p> <p>Je suis vraiment contente des mots de la même famille qu'ils arrivent à trouver. De faire ça tous les matins ça permet aussi une expression individuelle de chacun et donc de valoriser leurs efforts.</p> <p>Je pense que je répète pour donner à entendre le mot à tout le monde même si en fait tout le monde l'a entendu je pense... (<i>rires</i>)</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>P</p>
---	--	----------------------------	-------------------------------------

<p>Maxime : Désobligé</p> <p>M : Comment t'écris la fin ?</p> <p>Maxime : é ?</p> <p>M (<i>se retournant vers le tableau pour écrire</i>) : Oui ! Allez, je m'arrête là mais quelle est le radical qui revient ? Quelles sont les lettres qui reviennent ? Romane ?</p> <p>Romane : O-B-L-I-G</p> <p>M : Oui. Qu'est-c'qu'on a rajouté devant cette partie qu'on appelle le radical. Comment ça s'appelle ça ? (<i>elle entoure le préfixe des-</i>) Mahmoud ?</p> <p>Mahmoud : Un préfixe !</p> <p>M : Et l'autre partie qu'on rajoute à la fin du mot pour former des mots de la même famille ? Léa ?</p> <p>Léa : Un suffixe.</p> <p>M : Très bien !</p>	<p>Là j'interroge Maxime pour le reprendre à l'ordre mais aussi pour le réintégrer dans la séance. J'ai une façon plus dure de prononcer son prénom.</p> <p>Là j'ai eu un petit moment de solitude. Je me suis dis.. oulalala. Donc, j'interroge Romane une bonne élève pour essayer de me sortir de là et terminer sans y passer trop d'temps.</p>	<p>P E</p> <p>A</p>	<p>A</p> <p>P</p>
--	--	-----------------------------------	---------------------------------

Situation de Classe	Entretien	Sit° Hypoth	PdV Acteur
<p>M : Est-ce que j'peux effacer ? Oui. Allez hop ! On passe à l'étude de la langue.</p> <p><i>Elle efface puis va vers son bureau</i></p> <p>Évidemment, évidemment... évidemment, j'avais une feuille... impossible de remettre la main dessus... voilà... voilà... génial...</p> <p><i>Elle la cherche autour de son bureau, devant le tableau...</i></p> <p>Je cherche ma feuille. J'avais une feuille ce matin. Je ne la trouve plus ma feuille. <i>Elle circule parmi les tables</i></p> <p>Y'a pas quelqu'un qui peut me la chercher ? <i>(rigolant)</i></p>	<p>Je demande si je peux effacer, ça permet de vérifier que tout le monde suit, c'est un indicateur pour moi. Celui qui répond non ça veut dire qu'il est en retard.</p> <p>Donc là j'annonce qu'on passe à l'étude de la langue. Je pense que c'est bien, ça marque comme un rythme, une étape. On passe à autre chose. Mais y'a beaucoup d'élèves qui anticipent et qui ont déjà marqué « étude de la langue » vu que c'est tous les matins, pareil.</p>	<p>P</p>	<p>P</p>
<p>E5 : Ah... c'est dommage.</p> <p><i>Elle va sur le bureau d'un élève, soulève sa trousse et son cahier.</i></p> <p>M : Je sais pas où je l'ai mise. J'l'avais c'matin en plus ! Oh non ! C'est une feuille A4 normale. Ah ? Ah ? Ah ? <i>(elle cherche dans un tas de feuille sur son bureau)</i> Ah non...</p> <p>Ça c'est moi... tout craché. Oh j'l'ai mise c'te feuille c'est pas possible là ! J'ai cherché partout ! AH ! ELLE EST LÀ ! Thomas ! Merci.</p> <p><i>Elle revient au tableau, feuille à la main et écrit la phrase du classico.</i></p> <p><i>Le silence se fait dans la classe</i></p> <p>Bien ! Alors. Nour... Merci. Thomas, c'est fini. Thomas ? Tu suis maintenant ?</p>	<p>Ah oui ! la feuille... J'avais déjà préparé mon tableau donc j'aurai pu faire sans mais j'avais quand même envie de l'avoir sous la main pour être plus à l'aise. Donc ça me stress un peu de pas la retrouver et ça m'agace.</p> <p>J'me suis dit, je me donne 3 minutes pour la retrouver et si j'la retrouve pas eh bien je ferai sans.</p> <p>Donc forcément la classe est plus bruyante vu qu'on est en phase de transition, et je l'accepte.</p>	<p>P</p>	<p>P</p> <p>A</p>
<p>Thomas : Oui.</p> <p>M : Bien, on pose tout ce qu'on a dans ses mains. Le stylo, le livre.</p> <p>Mahmoud : Et le scotch !</p> <p>M : Tout ça. Alors quand on fait un classico, quelle est l'étape numéro un ? L'étape du classico, l'étape numéro un ? Louis si tu m'énerves tu vas aller au fond. C'est clair ? As-tu compris ?</p>	<p>Je leur dis ce que je cherche parc'qu'ils peuvent m'aider parfois. Moi je la vois pas mais eux si.</p> <p>Du fait qu'ils savaient ce que je cherchais je pense que je récupère plus facilement leur attention parc'qu'ils voient que la feuille je l'ai à la main donc c'est bon on va pouvoir se mettre au travail.</p> <p>Là je veux pour les aider rappeler la procédure pour faire un classico. En fait c'est un autre nom plus sympa je trouve pour dire analyse grammaticale. Ça donne plus envie. Et là je veux bien qu'ils respectent l'ordre parc'que la phrase est longue.</p>	<p>P</p>	<p>A</p> <p>E</p> <p>T</p> <p>A</p>

<p>Louis : Oui.</p> <p>M : Bien. Première étape du classico, Rémi ?</p> <p>Rémi : On cherche le verbe. <i>Elle se retourne et écrit au tableau « 1. Verbe »</i></p> <p>M : Un, tu cherches le verbe. Quand tu fais un classico, d'accord, tu cherches le verbe. Combien y'a de verbes conjugués et je vais bien préciser conjugué (<i>elle écrit conjugué au tableau à côté de verbe</i>) ... dans la phrase ? Mia ?</p> <p>Mia : Deux.</p> <p>M : Oui. Lesquels ?</p> <p>Mia : Euh... « rendait » et « rangeait » <i>Elle les souligne au tableau</i> à l'imparfait.</p> <p>M : Oui ! Comment on appelle une phrase qui contient plusieurs verbes conjugués ? Thomas ! Tu me fatigues ! <i>Elle fait tourner son feutre entre ces doigts et regarde vers les élèves à qui elle s'adresse.</i></p> <p>Lola, range ça ! Romane, c'est pareil. <i>Elle regarde élève5 qui lève la main et lui fait signe de la tête de prendre la parole</i></p> <p>E5 : C'est une phrase complexe.</p> <p>M : Ça c'est une phrase complexe. <i>Elle écrit « complexe » au-dessus de la phrase.</i> C'est la plus simple des phrases complexes. D'accord ? Donc là, je vous propose une analyse de phrase complexe, au plus simple mais complexe. <i>Elle pose son feutre rouge en dessous du tableau</i> <i>Un élève placé devant l'enceinte recule sa table bruyamment</i> et plutôt... quels sont les sujets ? Louis ? <i>Elle prend son feutre bleu</i></p> <p>Louis : « Il » et « Baptiste ».</p>	<p>Écrire au tableau ça fait un support visuel pour aider les élèves à suivre l'analyse.</p> <p>Là en fait, moi je suis lancé dans ma leçon mais je me rends compte par le bruit de la classe que eux non. Donc je reprends les élèves les plus déconcentrés, qui font autre chose et ça envoie le signal à la classe qu'on est rentré dans la leçon là et que tous ils doivent se concentrer.</p> <p>J'écris complexe parce que c'est la nouveauté de ce classico. Il y a plusieurs verbes alors que d'habitude je fais des classico avec un seul verbe.</p> <p>Et du coup ils étaient vachement plus attentifs vu que c'était le premier classico qu'on faisait sur une phrase complexe.</p>	<p>P</p> <p>E</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>E</p>
--	--	----------------------------	----------------------------

<p>M : Oui ! Le sujet de rendre, c'est Baptiste. <i>Elle souligne en bleu « Baptiste »</i>. Le sujet de ranger ?</p> <p>Élèves : C'est « Il »</p> <p>M : Qui est « il » ? <i>Elle souligne « il » en bleu.</i></p> <p>E3 : Baptiste</p> <p>E9 : C'est Baptiste.</p> <p>M : C'est Baptiste. Donc l'étape 2 du classico : le sujet <i>Elle écrit en bleu au tableau « 2. Le sujet »</i> Prochaine étape ? <i>Elle ferme le stylo bleu et le pose.</i> Rémi ?</p> <p>Rémi : Euh... chercher... euh si le sujet est dans le groupe nominal.</p> <p>M : Oui, alors... si le sujet... on va donner la nature du sujet. « Baptiste » quelle est sa nature du sujet ? Claire ? <i>Elle reprend le feutre bleu</i></p> <p>Claire : Nom propre.</p> <p>M : Oui. <i>Elle écrit « NP » en dessous de Baptiste.</i> NP. « Il » quelle est sa nature de sujet ? Théophile ?</p> <p>Théophile : Pronom personnel.</p> <p>M : Oui. <i>Elle écrit « PP » en dessous de il.</i> PP. Ça vous pose pas d'problèmes pour les abréviations.</p> <p>Élèves : Bah non, non.</p> <p>M : 3^{ème} étape du classico ? Lola ?</p> <p>Lola : Groupe Verbal.</p>	<p>J'essaie vraiment de cadrer en redisant bien les étapes à chaque fois pour guider les élèves en difficulté. Je décharge les élèves de l'écrit pour qu'ils aient juste à regarder écouter et proposer. Par contre je le note pour garder une trace après pour les exercices écrits. Je pense que ça aide aussi les élèves qui sont moins attentifs à l'oral.</p> <p>Là l'objectif de ça c'est vraiment qu'ils aient un exemple auquel se référerait pour que quand ils vont être en exercice ils puissent aller voir le modèle en quelques sortes.</p> <p>J'utilise pas tout le temps les abréviations au tableau donc là je veux m'assurer qu'ils comprennent bien ce qu'elles veulent dire. Je traduis en quelques sortes.</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>E</p>
---	--	-------------------------------------	--

<p>M : Le groupe verbal. Qu'a-t-il dans le groupe verbal ? Mahmoud ?</p> <p>Mahmoud : Euh... dans le groupe verbal y a un verbe.</p> <p>M : OUI !</p> <p>Mahmoud : Là y'a 2 verbes donc y'a 2 groupes verbaux.</p> <p>M : Y'a 2 groupes *verbal. Je voudrais le groupe verbal numéro 1 et le groupe verbal numéro 2. Sacha.</p> <p>Sacha : <i>Inaudible</i></p> <p>M : Tout ça. <i>Elle encadre au tableau en rouge</i> Alors vous savez que le groupe verbal, on le met dans une boîte. Ça va si je marque GV1 ? <i>Elle l'écrit puis se tourne vers la classe</i></p> <p>E3 : Oui.</p> <p>M : Et enfin, le groupe verbal numéro 2, où est-il ? <i>Romane lève la main</i> Oh... <i>(elle semble surprise)</i> Romane ?</p> <p>Romane : Euh... « rangeait la classe » ?</p> <p>M : OUIIIII ! <i>Elle l'encadre en rouge et écrit GV2.</i></p> <p>E7 : Maitresse comment t'arrives à encadrer bien droit ? <i>Elle se retourne vers élève 7</i></p> <p>M : C'est l'expérience.</p> <p>E10 : On peut fermer maitresse ?</p> <p>M : Moi j'ai chaud donc on va encore laisser ouvert 5 semaines euh 5 minutes</p>	<p>J'interroge pas forcément ceux qui lèvent la main. Je veux aussi voir ce que certains élèves sont capables de faire mais aussi ça en réveille un peu certains qui décrochaient.</p> <p>Je veux pas prendre les décisions toute seule je veux aussi qu'ils valident que ça ait du sens pour eux.</p> <p>J'suis contente parc'que c'était le cœur de la difficulté de ce classico et là ils y arrivent donc je me dis que ça va rouler. C'est à la fois de la joie que je leur transmets mais aussi une validation de ce que me dit Romane.</p> <p>Et du coup je m'autorise une petite blague ensuite vu qu'ils y arrivent bien.</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>E A</p> <p>A E</p> <p>A E</p> <p>A</p>
---	---	-------------------------------------	---

<p>E rigolant : 5 semaines <i>Elle pose le feutre rouge</i></p> <p>M : Oui bon beh ça va hein !</p> <p>E2 : Vous allez vous reposer dans 3 jours.</p> <p>M : Voilà exactement je vais me reposer dans 3 jours. Alors ! Regardez bien. Qu'est-ce que je n'ai pas souligné ? Qui me lit ce que je n'ai pas souligné dans le groupe verbal 1 ? Maxime.</p> <p>Maxime : Euh euh... pardon ?</p> <p>M : Qu'est-c'que je n'ai pas souligné dans le premier groupe verbal ?</p> <p>Maxime : Ah ben... oh comment ça s'appelle...</p> <p>E6 : Nan mais faut juste dire la phrase.</p> <p>M : Chut ! Tu me dis, tu me dis juste c'que j'n'ai pas souligné. Tu me l'écris tu me dis pas c'que c'est. Rémi ?</p> <p>Rémi : ... à ses camarades et la classe</p> <p>M : Voilà ! Ça, <i>(elle souligne ce que Rémi vient de dire en orange)</i> tout ça.</p> <p>E5 : Complément circonstan...</p> <p>M : Nan ! alors... sachez que normalement... <i>La classe bavarde</i> Ça va ? ... <i>La classe continue à bavarder</i> <i>Elle se tourne vers le tableau et écrit en dessous « 4. »</i></p> <p>L'étape 4 du classico, mais ici il n'y en a pas, sont...</p> <p>E1 : Les COI et les COD.</p>	<p>Et c'est drôle parc'que du coup je sens que je me déconcentre, et bien sûr ils me loupent pas eux (<i>rires</i>)</p> <p>Je leur pose des questions parce que c'est les questions qu'ils doivent se poser dans leur tête.</p> <p>J'interroge Maxime parc'que j'vois qu'il écoute pas et qu'il est encore en train de rigoler avec son copain.</p> <p>Je dis chut parc'que j'veux pas que quelqu'un vienne toujours le sauver. Qu'il se rende compte aussi par lui-même que si il écoute pas il est perdu.</p> <p>Et là je me souviens plus pourquoi mais j'entends que y'a du bruit, que ça commence à partir un peu dans tous les sens... Donc je les reprends. En fait j'ai pas envie de crier donc je décide de continuer et je mise sur le fait qu'ils soient curieux quand on va parler de choses qu'ils connaissent pas.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>A</p> <p>E</p> <p>A</p> <p>A E</p> <p>P A</p>
---	---	----------------------------	--

<p>M : Attends. Pia. C'est bon ? L'étape 4 du classico normalement c'est les compléments circonstanciels. <i>Elle écrit « compléments circonstanciels »</i></p> <p>E6 : Y'a la classe.</p> <p>M : Non. Il n'y en a pas.</p> <p>E6 : bah si.</p> <p>M (<i>se retournant vers élève6</i>) : Si je te dis que non, c'est non ! Je pense au bout d'un moment qu'être têtù c'est bon là...</p> <p>Romane : Elle a toujours raison.</p> <p>M : Romane tu te tais ! Normalement dans une phrase simple je vous aurais mis un ou deux compléments circonstanciels mais ici comme c'est une phrase complexe je vous ai pas mis de compléments circonstanciels mais bien évidemment qu'il pourra y en avoir. On va s'intéresser aux deux groupes que j'ai mis en orange (<i>elle montre les deux groupes soulignés en orange</i>) Qui se rappelle du nom ? Qui se rappelle comment cela s'appelle les groupes orange de la cinquième étape du classico.</p> <p>E8 : Mais des fois y'en a pas des groupes orange.</p> <p>M : Là y'en aura d'accord. J'ai fait une séance où y'en aura, d'accord ? houlala... Claire ?</p> <p>Claire : Un COI ?</p> <p>M : Alors, ça peut être 2 choses. (<i>Elle retourne le tableau et écrit sur le côté noir</i>) Ça peut être un COI. C'est-à-dire un complément...</p>	<p>Ici je parle en fait de ce qu'on fait d'habitude pour qu'il soit pas perturbé parce qu'on change. Et je l'écris au tableau pour montrer que je saute pas cette étape.</p> <p>Roh ça ça m'agace. Elle me répond alors que je lui dis que non ! Là vraiment je veux qu'elle me laisse expliquer et qu'elle écoute.</p> <p>J'me souviens qu'après ce moment-là y'a eu un blanc et du coup on entend plus que la musique. Et vraiment jusqu'à présent elle me dérangeait pas, parce que je suis pas gêné, j'ai l'habitude de travailler toujours avec un fond sonore. Mais là le silence qui y'avait après on entendait que la musique alors que d'habitude y'a rien, c'était bizarre.</p> <p>J'ai pas envie de perdre de temps sur d'autres choses en fait que ce sur quoi j'ai prévu qu'on travaille. Là, par exemple, les compléments circonstanciels c'était pas ce qui m'intéressait.</p>	<p>P</p> <p>T</p>	<p>T</p> <p>P</p> <p>A</p> <p>P</p>
--	---	-------------------	-------------------------------------

<p>Élèves : d'objet indirect et l'autre c'est un complément d'objet indirect</p> <p>M : ou (<i>elle écrit COD</i>) Est-c'que ça c'est bon ? On appelle... (<i>elle retourne le tableau</i>) ce groupe là (<i>elle montre le groupe orange</i>) tout ce groupe là... chut !</p> <p>E8 : Mais on y voit rien</p> <p>M : Alors j'ai pas le choix de beaucoup de couleurs. Attends. On appelle tous ces groupes-là COD, COI, des compléments d'objet...</p> <p>Rémi : Direct et indirect !</p> <p>M : Alors... je répète. On appelle cet ensemble-là COD-COI des compléments d'objet et dans les compléments d'objet y'a 2 branches (<i>elle dessine 2 traits</i>) le direct (<i>elle l'écrit au bout du premier trait</i>) ...</p> <p>E : et le indirect !</p> <p>M : et le indirect (<i>elle l'écrit au bout du deuxième trait</i>)</p>	<p>Là on ouvre une parenthèse dans le classico, et je veux poser par écrit ce qu'on va dire. C'est acquis pour certains mais j'ai vu encore beaucoup d'erreurs dans les cahiers, donc je reprends et je le fais au tableau pour qu'ils voient. Le petit schéma il va aider ce qui sont en difficulté, ils le photographient.</p> <p>Ah oui, c'est là, où je me souviens, j'avais envie de chanter, parce que je connaissais la chanson. J'avais la référence à la pub en plus. C'est drôle parc'que c'est presque comme si t'as plus envie de chanter que de faire ta leçon de grammaire. Et en fait le chut je me le dis aussi à moi (<i>rires</i>)</p> <p>Je leur explique pourquoi j'ai choisi ces couleurs-là. En fait j'avais pas le choix c'est comme ça. C'est important aussi qu'ils comprennent.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p>	<p>E P</p> <p>A P</p> <p>A</p>
---	---	-------------------------------------	--------------------------------