



HAL
open science

Les combinaisons de gestes professionnels d'ajustement d'enseignants expérimentés pour enrôler leurs élèves de grande section de maternelle lors de l'introduction d'un nouvel album de littérature jeunesse.

Astrid Milhé de Saint Victor

► To cite this version:

Astrid Milhé de Saint Victor. Les combinaisons de gestes professionnels d'ajustement d'enseignants expérimentés pour enrôler leurs élèves de grande section de maternelle lors de l'introduction d'un nouvel album de littérature jeunesse.. Education. 2021. dumas-03431150

HAL Id: dumas-03431150

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03431150v1>

Submitted on 16 Nov 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 MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021

**LES COMBINAISONS DE GESTES PROFESSIONNELS
D'AJUSTEMENT D'ENSEIGNANTS EXPERIMENTES POUR
ENRÔLER LEURS ELEVES DE GRANDE SECTION DE
MATERNELLE LORS DE L'INTRODUCTION D'UN NOUVEL
ALBUM DE LITTERATURE JEUNESSE.**

Astrid Milhé de Saint Victor

Directeur du mémoire : Monsieur Alain JEAN

Assesseur : Madame Brigitte CARAYON

Soutenu le 26 Mai 2021

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie ma tutrice de mémoire, Mme Brigitte Carayon pour son suivi, sa disponibilité et ses conseils. Les nombreux échanges que nous avons eus m'ont permis d'analyser les situations et mieux les comprendre. Ils ont beaucoup contribué à ma réflexion pour ce mémoire et pour la construction de ma posture professionnelle.

Ensuite je remercie mon directeur de mémoire M. Alain Jean qui m'a aidée à cerner la problématique de ce mémoire et m'a fourni une méthodologie de travail.

Je remercie également les trois enseignants qui ont accepté de se prêter au jeu et m'ont accordé du temps. Les données et observations recueillies dans le cadre de cette étude sont le fruit d'un travail commun et d'une confiance mutuelle entre nous.

Sommaire

Introduction	4
1. La problématique.....	6
1.1. La question de recherche	6
1.2. Les questions adjacentes	6
1.3. Hypothèses	7
2. Cadre théorique	9
2.1. Objet d'étude : la situation initiale d'un album de littérature jeunesse	9
2.1.1. L'album de littérature jeunesse : un ensemble textes-images	9
2.1.2. Les enjeux autour de la lecture-compréhension en maternelle	9
2.1.3. Les prescriptions officielles pour des élèves de grande section	11
2.1.4. Narramus : une réponse aux enjeux liés à la compréhension d'un album	12
2.2. Cadre d'analyse : les gestes professionnels d'ajustement	14
2.2.1. Les contextes de l'article	14
2.2.2. Le problème de recherche	15
2.2.3. La contribution scientifique de l'article	15
2.2.4. Questionnement professionnel et personnel	19
2.3. La question de l'enrôlement des élèves dans l'activité	20
2.3.1. Contexte de l'article et problème de recherche	21
2.3.2. Contribution scientifique de l'article	22
2.3.3. Questionnement professionnel et personnel	23
3. Méthodologie de recueil de données	25
3.1. L'échantillon	25
3.2. L'enquête et le recueil de données	27
3.3. Les limites méthodologiques	29
4. Méthodologie de l'analyse	31
4.1. Présentation de la méthodologie d'analyse	31
4.2. Présentation de la grille d'analyse des données	32
4.3. Limites de l'analyse	33
5. Analyse et discussion	35
5.1. Analyses des différentes situations	35
5.2. Interprétations et mise en discussion des résultats	46
Conclusion et perspectives	50
Bibliographie - Sitographie	51
Annexes.....	53

Introduction

Lors de cette première année d'enseignement en tant que professeur des écoles stagiaire dans une classe de moyenne section de maternelle, nous nous sommes beaucoup interrogées avec mon binôme sur une activité prescrite par les programmes et largement pratiquée en maternelle : la lecture d'albums de fiction. « Maîtresse, raconte-nous une histoire ! » réclament souvent les élèves. Cependant, pas tous ... D'autres élèves préfèrent jouer, dessiner et ne viennent pas spontanément en regroupement pour partager la lecture.

Or, la recherche *Lire-Ecrire au cours préparatoire* réalisée en 2014 et dirigée par R.Goigoux a mis en évidence la détermination considérable des compétences des élèves en compréhension de textes entendus sur la qualité de leurs futurs apprentissages en lecture. Ce même rapport a aussi montré qu'un tiers des élèves de CP ne comprennent pas des textes lus à haute voix par le maître, résultat fortement corrélé au niveau socio-économique des familles. En effet, beaucoup d'élèves ne bénéficient pas chez eux d'activités de « lectures partagées » et ne peuvent donc compter que sur l'école pour construire ces compétences clés que d'autres, plus privilégiés, développent avec leur famille. Plus récemment, les résultats PISA de 2018 dressent le même constat. Avec le confinement en raison de l'épidémie de coronavirus, ces écarts semblent se creuser, la culture et le rapport à l'écrit n'étant pas le même dans toutes les familles. C'est dire l'importance fondamentale et les enjeux autour de cette activité en apparence banale et la nécessité d'enrôler tous les élèves dans la découverte de l'album.

Ces résultats nous ont fortement interpellés et nous nous sommes demandées comment dans notre classe, par nos choix et gestes professionnels, nous pourrions développer ces compétences en compréhension de textes chez tous nos élèves. Nous enseignons à Louis Figuière dans le quartier de la gare à Montpellier, école très mixte sur le plan social et nous accueillons notamment des élèves allophones et/ou avec un retard de langage. Très rapidement a donc émergé la question de l'enrôlement et de l'attention des élèves. Il faut en effet qu'ils soient en posture d'écoute pour pouvoir accéder à la compréhension de l'histoire. De fait, nous avons observé que certains élèves sont facilement enrôlés, déjà dans la culture scolaire, capable d'être dans une posture d'écoute attentive quand d'autres sont souvent distraits, très agités et nous rencontrons des difficultés pour capter durablement leur attention. Nous avons expérimenté

diverses techniques comme la théâtralisation d'un personnage, avec modulation de la voix, pour créer la surprise. Cependant, les réactions des élèves sont difficiles à anticiper/prévoir (réactions négatives : peur, désintérêt ou réactions positives : attention, implication, interaction). De plus, nous rencontrons des difficultés à observer, comprendre nos élèves tout en conduisant la séance, respectant les horaires. Et cela avec tous les imprévus qui surviennent ! Un élève qui monte sur le banc, un autre qui se met à pleurer ...

Nous nous sommes alors demandé quels gestes professionnels mobilisent des enseignants expérimentés pour enrôler tous leurs élèves afin de pouvoir ensuite rentrer dans la compréhension de l'histoire et de plus, organiser cette séance de lecture dans un temps et un espace donné.

La question scientifique posée dans ce mémoire portera donc sur les postures et gestes professionnels d'enseignants de maternelle au moment de la présentation d'un nouvel album de littérature jeunesse aux élèves. L'enjeu est de les enrôler dès le début de l'activité, de capter et maintenir leur attention, prérequis indispensables à la compréhension d'un texte entendu.

A partir de données qualitatives recueillies dans trois classes de grande section de maternelle et en prenant appui sur le modèle des gestes professionnels d'ajustement élaboré par Dominique Bucheton, une analyse sera réalisée afin de fournir des éléments de réponse à la question de recherche suivante : **quelle(s) combinaison(s) de gestes professionnels d'ajustement mobilisent des enseignants expérimentés pour enrôler leurs élèves de grande section de maternelle lors de l'introduction d'un nouvel album de littérature jeunesse ?**

Pour tenter de répondre à cette question, la première partie du mémoire consistera à définir le cadre théorique dans lequel va s'inscrire l'analyse des situations de classe et les concepts clés. Dans la deuxième partie, nous présenterons la méthodologie de recueil des données et les données elles-mêmes. Enfin dans les deux dernières parties, nous préciserons la méthode d'analyse de ces données, l'analyse elle-même et les conclusions tirées.

1. La problématique

1.1. La question de recherche

Nous rappelons ici la question de recherche posée en introduction : **quelle(s) combinaison(s) de gestes professionnels d'ajustement mobilisent des enseignants expérimentés pour enrôler leurs élèves de grande section de maternelle lors de l'introduction d'un nouvel album de littérature jeunesse ?**

La question scientifique dans laquelle s'inscrit ce mémoire concerne donc l'impact des gestes professionnels d'ajustement sur l'enrôlement des élèves, et donc in fine sur la construction de leurs apprentissages.

Ces interrogations autour de l'enrôlement des élèves accompagnent sans cesse les professeurs débutants, mais aussi les plus expérimentés. Elles font écho aux compétences à construire et définies dans le référentiel du professeur des écoles. La première de ces compétences concerne en effet la recherche et la mise en place de conditions nécessaires à l'enrôlement, l'engagement et la réussite de tous les élèves.

1.2. Les questions adjacentes

Pour répondre à la question de recherche, nous allons tout d'abord identifier les concepts à définir et le cadre théorique dans lequel va s'inscrire ce mémoire.

- Qu'appelle-t-on gestes professionnels d'ajustement dans un contexte d'enseignement ? Et quelle(s) combinaison(s) de ces gestes professionnels un enseignant peut-il mobiliser en situation pour atteindre un objectif donné, en l'occurrence dans ce mémoire, l'enrôlement et l'attention des élèves pour la lecture d'un nouvel album ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons principalement sur les travaux de Dominique Bucheton et sur son modèle de l'agir enseignant.

- Qu'entend-on par « enseignants expérimentés » ? Le mémoire s'attachera à étudier la pratique d'enseignants avec au moins quinze années d'expérience dans le métier. Nous nous arrêterons à cette définition qui correspond à un arbitrage spécifique à ce mémoire. Il s'agit de mettre en

évidence un « enchâssement de préoccupations multiples ». Or, le nombre de préoccupations augmente avec les années d'expérience d'où le choix de porter l'étude sur des enseignants expérimentés. Les gestes professionnels et postures de l'enseignant sont particulièrement difficiles et longs à construire pour les débutants. « Une différence entre l'expert et le novice dans les conduites d'étayage tient à l'épaisseur de son geste, la puissance de sa parole articulée sur la force de ses silences et de ses gestes corporels. » (Bucheton, 2009)

- Que signifie le concept d'enrôlement ? Avec des enfants très jeunes et/ou en difficulté, c'est une préoccupation première de l'enseignant afin de garantir une attention durable nécessaire aux apprentissages.

- Comment l'enseignant introduit-il un nouvel album dans une classe maternelle ? Y a-t-il des prescriptions officielles portant spécifiquement sur l'introduction d'un nouvel album de littérature jeunesse en grande section et sur la compréhension de la situation initiale du récit ?

1.3. Hypothèses

Ce mémoire de recherche vise à comprendre comment des enseignants expérimentés de maternelle enrôlent leurs élèves lors de l'introduction d'un nouvel album. L'objectif final consiste à développer les compétences de compréhension d'un album chez les élèves. Nous supposons que l'activité de l'enseignant a un impact direct sur la qualité des apprentissages de l'élève.

La lecture d'un album va probablement s'inscrire dans une forme de ritualisation avec l'automatisation de certains gestes. Cependant, même dans ces gestes dits « de métier », des micro variantes seront décelables selon la personnalité, les compétences et l'expérience de l'enseignant. Et comme l'agir enseignant est toujours situé et dynamique, les enseignants vont faire face à des imprévus qu'ils avaient plus ou moins anticipés, et donc y réagir différemment, leur donner plus ou moins d'importance.

Nous posons donc les hypothèses théoriques (HT) suivantes :

- Les enseignants observés vont partager les mêmes préoccupations (gestion du temps, des élèves agités, construction du sens...) mais dans des proportions très variables selon les situations et les contextes sociaux. (HT1)

- Certains gestes professionnels facilitent l'entrée dans la compréhension d'un album. Pour une lecture d'albums, les gestes liés à la question de l'atmosphère nous semblent déterminants pour enrôler rapidement et durablement les élèves. Ouvrir un album, c'est se plonger dans une histoire, un univers. (HT2)

- Certains gestes professionnels empêchent l'entrée dans la compréhension d'un album. (HT3)

2. Cadre théorique

2.1. Objet d'étude : la situation initiale d'un album de littérature jeunesse

Dans cette partie, il s'agit de définir l'objet « album de littérature jeunesse » puis de cadrer les enjeux institutionnels et prescriptions officielles qui orientent l'enseignement de la littérature de jeunesse en maternelle.

2.1.1. L'album de littérature jeunesse : un ensemble textes-images

L'album se définit comme un « type d'ouvrage pour la jeunesse comportant des images »¹. L'image d'un album s'apparente toujours à une représentation visuelle d'une réalité concrète ou abstraite (Picot M., 2018). Cette image peut ensuite se traduire en langage verbal. En effet, lorsque nous décodons une image, nous reformulons avec des mots ce que nous voyons, même si c'est dans notre tête. Ainsi, le texte d'album quel qu'il soit « s'inscrit dans un support où l'image est prédominante » comme le fait remarquer Sophie Van Der Linden² ce qui lui confère certaines spécificités :

- Une certaine brièveté du texte afin de laisser beaucoup de place à l'image ;
- Une prise en compte de la lecture à haute voix. Le texte est souvent disposé sur la page sous la forme de passages brefs appelés « unités de souffle ». Le texte d'album joue souvent sur les sonorités.

La plupart des albums présentent des récits fictionnels. Ce sera le cas des trois albums choisis par les enseignants que nous allons filmer. Le terme de « récit » pris au sens large est lié à la narration. Les actions s'enchaînent selon un ordre logique et chronologique. Il renvoie à l'action de raconter un événement ou un enchaînement d'événements réels ou imaginaires, plus simplement, une histoire (Picot M., 2018).

2.1.2. Les enjeux autour de la lecture-compréhension en maternelle

En matière de compréhension de l'écrit, la France se situe juste dans la moyenne de l'OCDE, au regard de la dernière étude du Programme international pour le suivi des acquis des élèves

¹ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006. p.29.

² VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p.48.

(PISA³) menée en 2018 mais voit se confirmer la baisse de son niveau général. Les écarts se creusent entre les scores des élèves socialement défavorisés et favorisés. La mission de l'école consiste alors à compenser ces inégalités sociales le plus tôt possible, et donc dès la maternelle, période clé où l'enfant développe ses compétences langagières. La recherche *Lire-Ecrire au cours préparatoire* réalisée en 2014 dans treize académies sous la direction de Roland Goigoux a montré que la performance des élèves au début du CP à une épreuve de compréhension de textes entendus est le meilleur prédicteur de la réussite en lecture-compréhension à la fin du CE1. C'est dire l'importance de ce qui se joue à l'école maternelle !

Mais que signifie comprendre un récit au cycle 1 ? A l'école maternelle, « les élèves sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée » comme le préconisent les programmes et « il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit »⁴. C'est donc au cycle 1 que les élèves se forment une première expérience de lecteur, même si le décodage en lecture ne commencera qu'au cycle 2.

Cependant, la même recherche dirigée par Roland Goigoux a montré que les savoirs visés par une situation autour d'un album demeurent souvent assez flous. Quand on veut enseigner la compréhension, que vise-t-on réellement ? Enseigne-t-on des techniques de compréhension ? Des connaissances sur le monde et/ou la nature humaine ? Prend-on assez en compte la dimension socio-affective et expérientielle qui construit aussi un rapport au savoir particulier ?

Souvent, les enseignants choisissent un album avec pour seul critère le thème abordé en vue d'une exploitation en classe mais ne se posent pas réellement la question de la compréhension. Pourtant, l'enjeu est bien le suivant : qu'est-ce qui fait obstacle à la compréhension de l'enfant dans l'album, notamment dans le rapport texte/image et comment construire son enseignement afin de lui permettre de lever ces obstacles ?

Par exemple, les élèves ont tendance à penser que l'image illustre ce que dit le texte. Cette représentation est souvent erronée et peut faire obstacle à leur compréhension. Appréhender et comprendre un album ainsi que les relations qui se jouent entre le texte et l'image ne vont pas de soi et nécessitent un enseignement explicite préconisé par les prescriptions officielles.

³ « PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », Note d'information du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, n° 19.49, 3 décembre 2019.

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale. *Arrêté du 18 02 2015 – Annexe 1 : Programme d'enseignement de l'école maternelle*. [consulté le 24 février 2021]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

2.1.3. Les prescriptions officielles pour des élèves de grande section

Dans le domaine 1 des programmes : *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, la compréhension de textes entendus occupe une place prépondérante et correspond à l'attendu de fin de cycle : « Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. »

Au sein de ce domaine 1, la compréhension constitue un objectif principal du sous domaine de l'écrit dans « écouter de l'écrit et comprendre » ce qui nécessite un « étayage très soutenu » de la part des enseignants (relectures, explications, reformulations, mise en évidence de la chronologie du récit, des liens logiques, de l'implicite...). Cette compétence de compréhension se retrouve aussi dans le sous domaine de l'oral dans « comprendre et apprendre ». Il s'agit de « construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives. »

Il n'y a pas de préconisations précises dans les programmes sur la manière d'enseigner la compréhension d'un album en grande section mais des principes à suivre comme la nécessité d'une progressivité dans les lectures proposées : « des textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral, des personnages plus complexes en grande section du point de vue de leurs motivations, de leurs émotions [...] ». Les ressources d'accompagnement d'Eduscol⁵ fournissent également un éclairage des points clés sur lesquels doit porter l'enseignement de la compréhension en maternelle, sans formuler non plus de méthode « clé en main » :

- « Le repérage du personnage principal et sa reconnaissance à travers les transformations qui l'affectent [...] et aussi la compréhension de sa pensée à travers ses motivations, les buts qu'il cherche à atteindre (états mentaux) et les relations qu'il entretient avec d'autres personnages ;
- Le fait de « comprendre que les événements, les épisodes, leur chronologie, leurs relations de causalité, forment un tout : [l'élève] doit peu à peu apprendre à comprendre que cet ensemble fait récit, ce qui suppose qu'il apprend aussi à hiérarchiser ce qui est central et ce qui est secondaire et à garder en mémoire la situation initiale, la trame principale et la chute en tant qu'ensemble cohérent ».

⁵ EDUSCOL. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie IV.3 : la littérature de jeunesse, compréhension des récits de fiction*. Mise à jour le 21 juin 2017. [Consulté le 24 février 2021]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Rappelons que les attendus de fin de cycle 1⁶ sont les suivants :

- « Pratiquer divers usages du langage oral ». Être en mesure de raconter des événements doit faire l'objet d'un apprentissage et nécessite une première compréhension de ce qu'est un récit ;
- « Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ». Cela suppose d'être en mesure de se constituer des images mentales au fur et à mesure de l'écoute du récit ;
- « Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit ». La littérature de jeunesse a cette fonction d'éveil à la lecture et constitue de ce fait un support privilégié ;

2.1.4. Narramus : une réponse aux enjeux liés à la compréhension d'un album

La méthode Narramus de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux s'adresse spécifiquement à la maternelle et vise la compréhension fine de l'histoire lue en classe. Elle répond au besoin des enseignants d'avoir un guide précis sur l'enseignement de la compréhension. Il s'agit d'exercer à l'école les habiletés que les élèves les plus favorisés construisent en famille : comprendre les récits écrits et savoir raconter. C'est donc une réponse guidée aux enjeux posés par l'enquête PISA et par les programmes de la maternelle relatifs à l'origine sociale des élèves. Le scénario pédagogique est structuré par un but : apprendre à raconter. Toutes les séances sont organisées autour de ce projet. Les élèves sont en effet heureux et fiers de raconter à leur famille une histoire qu'ils maîtrisent très bien. C'est un fort levier motivationnel.

Pour faire accéder à la compréhension fine de l'album, la méthode propose de travailler quatre compétences clés à chaque séance, y compris à la première sur la situation initiale de l'album :

- **les compétences narratives en réception** : il s'agit de construire une représentation mentale de l'histoire en explicitant notamment les intentions des personnages qui structurent la cohérence d'un récit. On explicite cette compétence aux élèves en disant qu'on va fabriquer « un dessin animé » de l'histoire dans sa tête. Pour aider les élèves à se représenter le récit, l'enseignant peut recourir au mime, à des marottes, reformuler, répéter. La méthode recommande également d'introduire le récit avant de présenter l'illustration pour forcer les élèves à se construire une représentation à partir du seul texte entendu. « Être privés d'image dans un premier temps oblige les élèves à traiter l'écrit entendu [...] Dans un second temps, les

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale. *Arrêté du 18 02 2015 – Annexe 1 : Programme d'enseignement de l'école maternelle.* [consulté le 24 février 2021]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

images que l'on a appris à observer et que l'on a décrites servent de support à la mémoire pour faciliter le rappel de récit » (Cèbe, S., Goigoux, R., 2018).

- **les compétences narratives en production** : elles supposent la maîtrise du langage d'évocation pour faire un rappel de récit⁷. Les élèves doivent réunir tous les éléments de l'histoire pour pouvoir la raconter sans aide. Ils apprennent ainsi progressivement à organiser les informations, à planifier leur discours, à soigner leur mise en mots (lexique et syntaxe) comme ils le feront plus tard dans leur scolarité pour une production d'écrit. Pour faciliter la compréhension et le rappel de récit, la méthode propose de faire jouer l'histoire aux enfants, de les impliquer corporellement. Plusieurs auteurs (Berenhaus *et al.*, 2015 ; Glenberg, 2011) ont effectivement prouvé que l'implication du corps dans la mise en scène du texte améliore la qualité de la compréhension.

- **les compétences lexicales et syntaxiques** : La recherche montre qu'il existe une forte relation entre le vocabulaire dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension du texte entendu. Et là encore, les acquis dans ce domaine sont étroitement corrélés au milieu social. C'est pourquoi la méthode *Narramus* accorde une place importante à l'explication, à la mémorisation et à l'utilisation des mots et expressions de l'album. Chaque module commence par une séance sur le vocabulaire, que les rappels de récit vont ensuite permettre de réinvestir.

- **les compétences inférentielles** : pour comprendre un récit, les enfants doivent construire l'identité psychologique et sociale des personnages, leurs intentions, leurs affects et s'interroger sur les états mentaux successifs de ces personnages (Cèbe, S., Goigoux, R., 2013). C'est un objectif important quand on étudie notamment le début de l'album. Ce sont en effet les buts des personnages qui motivent leurs actions. Or, ces buts et motivations sont rarement explicités dans les premières lignes et images de l'album. Il faut les déduire. C'est pourquoi la méthode propose une activité où les élèves doivent se mettre à la place du personnage et faire des propositions inscrites par l'enseignant dans une bulle de pensée. Cette activité est fondamentale pour comprendre la situation initiale de l'histoire.

Dans les situations que nous allons analyser dans la suite de ce mémoire, une seule enseignante a eu recours à la méthode *Narramus*. Nous allons essayer de comprendre les gestes professionnels d'ajustement qu'elle a mobilisés dans le cadre de cette méthode.

⁷ « Un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. » (Brigaudiot, M., 2000)

2.2. Cadre d'analyse : les gestes professionnels d'ajustement

Dans cette partie, nous présentons le modèle de l'agir enseignant que Dominique Bucheton propose dans le chapitre 2 de son ouvrage *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Ce modèle devrait nous permettre d'identifier, de caractériser et de catégoriser les gestes observés bien que cet exercice présente des limites tant ces gestes sont complexes et enchâssés. Comme le souligne la chercheuse, il y a même une sorte de paradoxe à vouloir théoriser le principe d'ajustements chaque fois spécifiques. Un modèle n'est pas le réel mais aide à le penser, le schématiser.

2.2.1. Les contextes de l'article

A la fin des années 2000, la formation au sein des IUFM est remise en question et se retrouve au cœur de campagnes médiatiques et de débats politiques. L'enjeu consiste à « doter la formation d'instruments d'analyse des pratiques, performants, accessibles, cohérents, permettant d'en améliorer l'efficacité. » (Bucheton D., Soulé Y., 2009)

Dans cette optique, les travaux du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique de l'université de Montpellier 2 ont abouti en 2009 à un modèle de l'agir enseignant : il s'agit du multi-agenda. Cette équipe, composée de spécialistes des sciences humaines, est dirigée par Dominique Bucheton, professeur honoraire. Le multi-agenda est une tentative de modélisation de l'organisation et du fonctionnement des gestes professionnels des enseignants.

La loi de la Refondation de l'école de 2013 illustre la volonté institutionnelle de redéfinir le rôle de l'école, plus singulièrement l'action de l'enseignant. Dans le bulletin officiel du 25 juillet 2013 sont libellées les compétences nécessaires à l'organisation de l'activité des professeurs. Les gestes professionnels consistent dans ce cadre à « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

Justement, le modèle proposé par Dominique Bucheton et son équipe constitue une alternative à ce référentiel de compétences des professeurs puisqu'il propose une vision plus globale et moins cloisonnée de l'agir enseignant. Leur réflexion s'inscrit dans le prolongement d'un ensemble très riche de travaux théoriques depuis une soixantaine d'années (travaux en didactiques des disciplines, en ergonomie de l'activité, en clinique de l'activité, sociologie de l'école, interactionnisme, sciences du langage). L'étude de la professionnalité et du développement du pouvoir d'agir des enseignants, impulsée depuis plusieurs décennies par

l'analyse de leur activité in situ, se prolonge donc par cette recherche sur les gestes de ces derniers avec une double exigence d'un ancrage théorique fort et d'un pragmatisme au plus près du terrain.

2.2.2. Le problème de recherche

« Enseigner est un travail qui consiste à faire « travailler » des élèves, à leur prescrire des tâches, à utiliser des artefacts, à prendre une multitude de décisions dans l'action, à décider dans l'incertitude. » (Bucheton, 2009). L'article présente ainsi un modèle théorique de cet agir enseignant dans la classe. Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants face à la grande diversité des variables de toute situation (le temps, l'espace, le rapport aux savoirs enseignés, les attitudes des élèves etc..) et à mettre en évidence la dimension irréductiblement singulière de cet agir, « ce que parfois on appelle le charisme propre de l'enseignant » (Bucheton D., Soulé Y., 2009). Le modèle proposé apporte des éléments de réponse avec *les logiques d'arrière-plan* que nous développerons dans la troisième partie de cette synthèse. La vocation de ce modèle consiste donc à construire « un réseau de concepts, un langage commun, non pour formater des pratiques mais pour les questionner en profondeur » (Bucheton D., Soulé Y., 2009).

2.2.3. La contribution scientifique de l'article

Définition des gestes professionnels d'ajustement :

Pour Bucheton *et al.* (2009), un geste est « une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima » prenant « sens dans et par le contexte scolaire ». Divers canaux de transmission peuvent être utilisés : l'oral, l'écrit, le langage corporel. Le geste engage donc le corps, se traduit par un mouvement, et désigne une action concrète, une manière ou un « art de faire » (Brière-Guenoun F., 2017).

En d'autres termes, les gestes professionnels correspondent à l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. En tant qu'actes de communication, ils sont toujours adressés à un ou plusieurs élèves via l'oral, l'écrit ou le langage corporel afin de susciter leur activité. Et ils seraient toujours révélateurs d'une intention, d'une compétence et de savoirs professionnels. Dans cette perspective, les gestes professionnels des enseignants conjuguent :

- Les *gestes de métier* : aisément partageables par les enseignants et reconnaissables (ex : rappeler ce qu'on vient de faire, demander le silence...) Ils doivent être rapidement efficaces sans négociation de sens possible.
- Les *gestes d'ajustements aux élèves* : provoqués par la dynamique de l'activité partagée entre l'enseignant et ses élèves.

Par opposition aux gestes communs et génériques, ces *gestes professionnels d'ajustement* sur lesquels porte la question de recherche sont définis dans l'ouvrage de Dominique Bucheton comme :

« les arts de faire et de dire qui permettent **la conduite spécifique des interactions** de la classe, dans les situations **toujours singulières** auxquelles les enseignants ont à faire face. L'ajustement c'est donc la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon. Cet ajustement est d'autant plus complexe qu'il est un co-ajustement avec l'agir de plusieurs dizaines d'élèves eux-mêmes en train de s'ajuster tant à l'agir du maître qu'à celui de leurs pairs. »

La place prépondérante du langage :

Enseigner, apprendre est d'abord affaire de langages donc les gestes passent d'abord par ces langages, verbaux ou non verbaux (gestes du corps, mimiques, regards, déplacements...). Il faut aussi laisser de l'espace aux élèves pour penser, pour échanger, pour s'exprimer. Le langage est « le vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves. » (Bucheton D., Soulé Y., 2009). Le langage en tant qu'acte de communication ancre donc l'activité de l'enseignant dans l'interaction sociale. Cependant, il suppose aussi un potentiel important de malentendus, d'incompréhension, de non-dit, de subjectivité.

Dans le cadre d'un travail de recherche, le langage ouvre une large fenêtre sur l'activité enseignante : « il dit l'action, l'étaye, permet de la mettre à distance mais aussi en institue les règles, en construit les cadres. » (Bucheton, 2009)

Les cinq macro-préoccupations :

L'étude de l'activité de l'enseignant a mis à jour que son travail et les gestes qui l'actualisent relèvent d'un ensemble de préoccupations enchâssées les unes dans les autres dans une architecture très complexe. C'est ce que Dominique Bucheton a appelé le « multi agenda de l'enseignant » qui s'organise autour de cinq macro-préoccupations à l'origine des gestes d'ajustement.

un multi agenda de préoccupations enchâssées

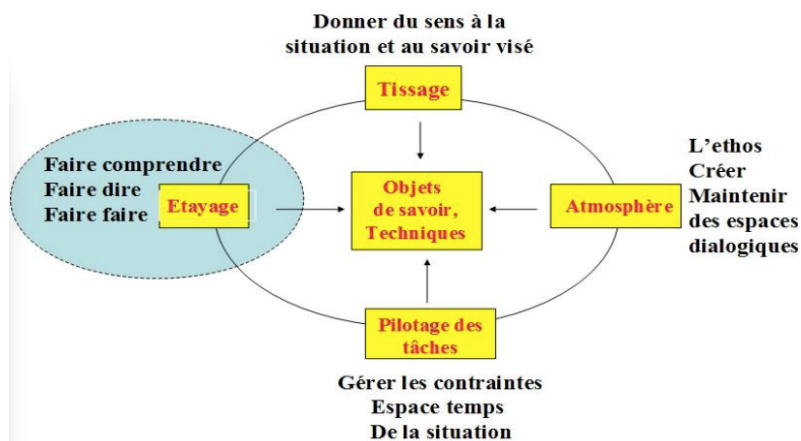


Figure 1 : Le multi-agenda de préoccupations enchâssées de l'enseignant

La préoccupation spécifique de *construction des savoirs scolaires visés* est considérée comme centrale. « Les savoirs scolaires sont des construits sociaux, intermédiaires entre des savoirs scientifiques qui évoluent, des choix politiques changeants et la culture des enseignants, leurs représentations. » (Bucheton, 2009). Les savoirs enseignés peuvent être des notions, des théories, des méthodes, des techniques ou des comportements sociaux. Cette construction des savoirs demande des gestes didactiques à la fois très précis et adaptés au niveau d'enseignement, comme à l'hétérogénéité de la classe. « [...] les gestes de l'enseignant sont didactiques dès lors qu'ils visent des savoirs, des modes de pensée et d'agir qui dans leur ensemble contribuent au développement cognitif, langagier, social et psycho-affectif de l'élève. » (Bucheton, 2009).

Concernant la compréhension, c'est un enseignement qui requiert des savoirs théoriques communs à tous les niveaux sur ce que c'est que comprendre, mais en même temps, exige la mise en œuvre de stratégies d'accompagnement très diverses. (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié, & Laux, 2015).

Les quatre autres préoccupations sont plutôt d'ordre interactionnel :

- 1) **Pilotage spatio-temporel** : Il s'agit d'assurer la cohérence et la cohésion de la séance dans un temps et un espace donné. L'enseignant doit donc organiser l'avancée de la leçon, gérer les contraintes pratiques (le temps, l'espace). Les gestes associés doivent être reconnaissables par les élèves ; ils cimentent les habitus de la classe. Ce pilotage de la leçon requiert un travail de préparation pour organiser les tâches, le matériel (tableau, affichages...), le placement des élèves. De plus, l'enseignant doit prendre en compte un

ensemble de contraintes comme la configuration de la classe, les règles de l'établissement, les prescriptions officielles. De nombreux dilemmes se posent : *combien de temps leur faudra-t-il pour réaliser cette tâche ? Est-ce que je dois répondre à cet élève ?* ce qui peut constituer une véritable source d'angoisse surtout en début de carrière.

- 2) **Atmosphère** : Il s'agit de maintenir un espace de travail et de collaboration langagière, ce qui peut avoir un rôle déterminant dans l'enrôlement des élèves, comme le souligne Dominique Bucheton. « Tant il est vrai qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans désir, sans appétit, ni motif ! » (Bucheton D., Soulé Y., 2009). Les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention (Bruner, 2003) que nous développerons ultérieurement sont donc directement liés à cette macro-préoccupation d'*atmosphère*. Les gestes professionnels qui actualisent cette préoccupation s'accomplissent aussi bien par la voix que par le silence, le regard, la main ou le corps. En d'autres termes, c'est la tonalité que donne l'enseignant aux interactions, l'ambiance de travail : sérieuse ou ludique. Il est également important de souligner que ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle puisqu'il s'agit d'être à l'écoute des élèves et leur apprendre à s'écouter les uns les autres. En définitive, l'enseignant a en charge le maintien non de l'ordre mais d'un climat cognitif et relationnel, d'un ethos qui autorise la singularité de la parole de l'élève dans l'espace protégé de la classe (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié, & Laux, 2015).
- 3) **Tissage** : Il s'agit de donner du sens et de la cohérence à la séance par rapport à des objectifs d'apprentissage explicités aux élèves. Pour cela, l'enseignant établit des liens, des mises en relation avec le vécu des élèves dans la classe mais aussi en dehors, ce qui permet de contextualiser les savoirs. « Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. » (Bucheton D., Soulé Y., 2009). Le *tissage* sert ainsi de passerelle entre les connaissances des élèves et les objets d'enseignement. Ces gestes de tissage sont primordiaux pour les élèves en difficulté qui ne parviennent pas à établir des liens par eux-mêmes et à comprendre seuls les finalités des tâches demandées par l'enseignant.
- 4) **Etayage** : Il s'agit d'aider les élèves à faire, à comprendre et donc finalement à apprendre et progresser. Ici, toute la difficulté consiste à accompagner l'élève sans pour autant faire à sa place : faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, accompagner, apporter des connaissances. Le maître aide l'élève à accomplir la tâche que ce dernier

ne peut pas encore réaliser seul. C'est une préoccupation centrale pour les enseignants et se pose toujours la question du niveau d'étayage dont a besoin chaque élève avec le risque courant du « sur-étayage » ...

Ces cinq préoccupations sont communes à tous les enseignants quel que soit le niveau de classe, du cycle 1 jusqu'à l'enseignement supérieur. Elles constituent d'après Dominique Bucheton le substrat de tous les gestes professionnels. Ces gestes peuvent être mobilisés différemment, recombinaison en fonction de l'analyse que l'enseignant fait de la situation (l'avancée de la séance, l'attention des élèves, les difficultés didactiques ...). De ce fait, pour un même genre d'activité comme la lecture d'un album, nous supposons que les enseignants ne mobiliseront pas les mêmes combinaisons de gestes professionnels.

Par ailleurs, des « logiques d'arrière-plan », en lien avec l'expérience et l'identité professionnelle mais aussi l'éthique personnelle, impactent directement les gestes des enseignants face aux élèves et orientent leurs décisions. En effet, les enseignant(e)s sont toujours des personnes, forgées par une histoire particulière, une culture, un rapport particulier à l'institution scolaire et au savoir enseigné. « De sorte qu'enseigner est toujours un compromis entre sa propre culture, les savoirs que l'expérience a accumulés, les gestes, artefacts et petites méthodes que l'on a mis au point et le devenir toujours incertain du déroulé de la séance. » (Bucheton D., Soulé Y., 2009).

Tout cela rend l'analyse de l'agir enseignant complexe, d'autant plus que ces gestes sont *systémiques, dynamiques, modulaires et hiérarchisés*. Par exemple en début de cours, l'enseignant peut davantage se focaliser sur le climat de classe (gestes d'*atmosphère*) pour enrôler ses élèves dans l'activité. L'*étayage* prendra davantage d'importance quand il s'agira de développer la compréhension de l'album. Ces gestes sont aussi difficiles à observer car incorporés dans une tâche, et parfois inconscients, d'où l'intérêt de conduire des entretiens d'auto-confrontation pour les faire émerger.

2.2.4. Questionnement professionnel et personnel

En observant une situation de classe dans le but de l'analyser, on peut se sentir perdus ... tant l'agir enseignant est complexe. En effet, la pluralité des agendas de l'enseignant rend très difficile l'observation et l'analyse de ses gestes professionnels. C'est pourquoi nous avons besoin d'un modèle, d'un outil d'analyse qui certes n'est pas le réel lui-même mais aide à le penser, à l'organiser. Le modèle proposé par Dominique Bucheton et son équipe nous semble

très pertinent dans la mesure où il permet une catégorisation des gestes professionnels mais il rend également compte de leur caractère *systemique, dynamique, modulaire* et *hiérarchisé*. La préoccupation du faire comprendre, faire apprendre est-elle séparable des autres préoccupations telles que capter et maintenir l'attention ? L'intérêt c'est que dans ce modèle, c'est lié. Les gestes ne sont jamais isolés. On peut par exemple jouer sur l'atmosphère de classe grâce aux savoirs enseignés. Ce modèle a l'intérêt de décloisonner les préoccupations des enseignants.

Or, en formation initiale, nous recevons parfois des enseignements très éclatés, des cours de pédagogie générale distingués des enseignements didactiques, alors que dans la pratique, pédagogie et didactique des disciplines sont indissociables. C'était d'ailleurs une volonté de Dominique Bucheton et Yves Soulé de rompre en formation et dans la recherche avec cette dichotomie didactique / pédagogie. « [...] les contenus d'enseignement (que ce soient des objets de savoir, des méthodes, des pratiques, des attitudes, etc.) sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation. » (Bucheton D., Soulé Y., 2009). Nous sommes aussi convaincus que les enseignants développent mieux leurs compétences en analysant des pratiques professionnelles en situation, en plongeant au cœur de la classe pour comprendre les gestes professionnels plutôt que par des apports théoriques à la faculté.

En définitive, le modèle du multi-agenda nous fournit un cadre d'observation qui devrait faciliter l'analyse de situations didactiques réelles dans leur dimension située (à un moment précis, dans une classe donnée) et ainsi nous aider à répondre à notre question de recherche sur les gestes professionnels qui facilitent l'enrôlement des élèves pour une lecture d'album.

2.3. La question de l'enrôlement des élèves dans l'activité

Comme nous l'avons soulevé préalablement, les gestes professionnels de l'enseignant joueraient un rôle majeur dans l'enrôlement des élèves et leur désir d'apprendre. Qu'en est-il réellement notamment pour les élèves en difficulté ? Quels liens établir entre ces gestes professionnels de l'enseignant et l'enrôlement des élèves dans l'activité ? Les chapitres suivants apportent quelques éléments de réponses.

2.3.1. Contexte de l'article et problème de recherche

Afin de caractériser l'enrôlement et ses déterminants, nous nous appuyons principalement sur un article publié par Eric Saillot en 2013 dans *Recherches en Éducation*⁸. Cet enseignant-chercheur mène des recherches sur l'activité enseignante dans une démarche clinique et ergonomique qui vise à comprendre les préoccupations des acteurs de terrain. Dans le cas des élèves en grande difficulté scolaire, une préoccupation majeure des enseignants concerne l'engagement cognitif de ces élèves. La problématique de la recherche d'Eric Saillot vise donc la caractérisation pragmatique de l'enrôlement des élèves en difficulté à partir de l'analyse d'une vingtaine de séances en français et en mathématiques. Il s'agit de déterminer les principales phases de l'enrôlement et ses déterminants. Pour cela, la recherche se base sur l'analyse des activités professionnelles de cinq professeurs des écoles en situations réelles, ce qui rejoint l'approche de Dominique Bucheton et se focalise sur les actes de langage des enseignants lorsqu'ils communiquent à l'oral avec leurs élèves au cours de séances d'aide personnalisée. Cet article s'appuie également sur :

- les travaux de Jérôme Bruner sur l'enrôlement
- la didactique professionnelle qui « [...] traite des problématiques relatives aux compétences professionnelles et elle repose sur l'analyse d'activités professionnelles en situations réelles d'exercices afin de comprendre et décrire les principales ressources mobilisées et développées. » (Saillot E., 2013).
- et la pragmatique linguistique qui fait du contexte l'élément indispensable à la compréhension des actes de langage.

Sans en négliger l'importance, la problématique de cette recherche ne se centre pas sur les principaux aspects didactiques de préparation de la séance et d'aménagement du milieu (Brousseau, 1998). Elle privilégie les aspects pragmatiques et langagiers mobilisés *in situ* par les enseignants pour enrôler leurs élèves. Comme nous nous intéressons en priorité aux gestes professionnels de l'enseignant, nous n'aborderons pas non plus le profil motivationnel de l'élève (Viau, 1994)⁹.

⁸ Saillot, E. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles, *Recherches en Éducation*, CREN, Nantes.

⁹ L'enrôlement de l'élève dépend aussi de son désir de savoir, et de sa décision d'apprendre. Il est plus difficile pour un enseignant d'enrôler dans la tâche un élève très faiblement motivé par les apprentissages scolaires.

2.3.2. Contribution scientifique de l'article

Tout d'abord, qu'entendons-nous par enrôlement ? Il s'agit de susciter l'intérêt de l'élève, de parvenir à l'engager consciemment dans une tâche scolaire déterminée par l'enseignant (Bruner J., 1983). De part cet acte, l'enseignant cherche à susciter la curiosité, à éveiller l'esprit de son élève, l'engageant dans une situation de recherche et de réflexion. Si le choix de la « bonne » situation en amont de l'interaction avec l'élève est l'acte primordial, le tuteur doit aussi savoir communiquer avec l'élève afin de s'adapter à sa manière de faire et de penser dans une réelle dynamique d'étayage.

Dans cette optique, Eric Saillot a cherché à identifier les ressources qui permettent aux professeurs des écoles de mobiliser leurs élèves et de les enrôler dans les tâches proposées. Il a pu ainsi conceptualiser les trois principales phases de l'enrôlement des élèves en difficulté, à savoir :

1. **la mise en perspective de la séance** : Le but est d'inscrire la séance dans la temporalité et la cohérence de la séquence, mais surtout la situer par rapport au projet d'apprentissage de l'élève. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves en quoi la séance actuelle s'enracine dans les précédentes et prépare les prochaines. Les professeurs des écoles utilisent souvent des questions ouvertes aux souvenirs des enfants afin de rappeler le contenu des séances précédentes (« Qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ? » ; « Qui veut expliquer ce qu'on a fait les dernières fois ? »). Ces questionnements et les rappels explicatifs qui en découlent, sont la plupart du temps formulés avec différentes formes d'implication énonciative (on / nous / je). C'est une espèce de jeu de rôle dans lequel l'enseignant fait comme s'il cherchait les solutions avec les élèves. Cette posture d'implication permet de mieux enrôler les élèves qui ont le sentiment de s'engager dans une aventure commune avec leur enseignant ;
2. **la présentation de l'activité ou de la tâche à effectuer** : les objectifs sont explicités aux élèves et les enseignants usent encore le « on » ou le « nous » ce qui incite les élèves à s'engager dans l'activité proposée (« On va chercher ensemble les réponses pour savoir où elles se trouvent dans le texte »). Les aspects strictement matériels ne sont pas à négliger car une mauvaise gestion de cette question peut entraîner de sérieuses difficultés dans l'enrôlement des élèves, des temps morts qui nuisent à leur attention.
3. **les relances successives plus ou moins individualisées** : l'acte d'enrôlement n'est pas réductible à une étape initiale d'une séance mais nécessite de multiples relances plus ou

moins individualisées si l'enseignant ambitionne réellement d'engager et de mobiliser cognitivement chacun de ses élèves.

De manière plus globale, Eric Saillot dresse finalement cinq principaux déterminants de l'enrôlement in situ :

1. **Construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine** : il s'agit de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle avec par exemple des ordres « poliment » demandés (« Tu veux bien aller au tableau Théo s'il te plait ? », des remerciements adressés aux élèves, les marques d'humour. Certains professeurs des écoles doivent tout de même recadrer certains comportements par des interventions langagières (« Chut » ; « On écoute » ; « Tu lèves la main »). Ils disposent alors leurs élèves en fonction de leur niveau ou de leur comportement ce qui permet une régulation rapide et parfois même silencieuse de ces élèves par un regard ou un geste qui les remobilise immédiatement.
2. **Mobiliser l'attention** : il s'agit de mises en garde très globales, souvent accompagnées de modulations de la voix et de geste, des répétitions, des emphases sur les informations essentielles. Au niveau de la relance dans l'activité, certains enseignants répètent les propositions des élèves sous une forme interrogative afin de les mettre en doute et de les remobiliser cognitivement.
3. **Encourager et valoriser** : il s'agit de verbaliser les réussites, les progrès, parfois de personnaliser les encouragements par la précision du prénom de l'élève. Ces interventions visent à renforcer l'estime de soi de ces élèves en difficulté.
4. **Accorder un statut positif à l'erreur** : il s'agit de construire un statut positif à l'erreur en les présentant comme source de progrès et en les dédramatisent aussi souvent que possible (« T'as le droit de te tromper, c'est pas grave »).
5. **Contrôler le rythme de la séance** : il s'agit pour l'enseignant de maîtriser l'articulation entre les différentes phases de la séance.

2.3.3. Questionnement professionnel et personnel

Cet article nous paraît pertinent au regard de notre question de recherche sur l'enrôlement dans la mesure où l'enjeu se porte en effet sur l'enrôlement des élèves les plus en difficulté, et ce dès la maternelle.

Le climat de classe est une composante, semble-t-il, indispensable à gérer au quotidien dans le but d'obtenir l'adhésion, l'engagement de tous les élèves, de susciter le goût d'apprendre. Nous pouvons donc dresser un parallèle entre ces travaux d'Eric Saillot et les *gestes d'atmosphère* théorisés par Dominique Bucheton : « [...] le maintien d'une certaine atmosphère relationnelle dans la classe pourrait bien jouer un rôle déterminant dans l'enrôlement et l'implication des élèves dans les tâches, voire leur rapport à l'école ». (Bucheton D., 2009)

Etablir « une relation de confiance » avec les élèves et « une ambiance de travail sereine » constituent en effet des déterminants indispensables à l'enrôlement des élèves, comme l'a démontré Eric Saillot dans son article. Le déterminant « Encourager et valoriser » rejoint également la préoccupation d'atmosphère. On peut donc supposer qu'à l'inverse, des gestes de pilotage trop serrés, trop fréquents comme les rappels à l'ordre, les remontrances peuvent nuire à l'enrôlement des élèves, parasiter la séance. Dans les différentes phases de l'enrôlement définies par Eric Saillot, on perçoit la nécessité de donner du sens aux apprentissages, d'établir des liens avec la séance d'avant et celle d'après. Nous pouvons donc supposer que les *gestes de tissage* (Bucheton D., 2009) vont également fortement influencer l'enrôlement des élèves.

3. Méthodologie de recueil de données

Après avoir précisé les cadres théoriques et les concepts dans lesquels s'inscrivent cette recherche, nous présentons dans les deux sections suivantes les modalités de recueil de données et d'analyse de ces données. Deux aspects nous semblent décisifs pour conduire l'étude des *gestes professionnels d'ajustement* en lien avec notre problématique sur l'enrôlement des élèves : **le choix de situations significantes** en rapport avec l'introduction d'un album puis **l'analyse a posteriori de l'activité de l'enseignant et de son évolution dans l'action conjointe**. Le terme 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 contexte. » (Clot, 1999).

3.1. L'échantillon

Nous avons ciblé des moments de classe correspondant à l'introduction d'un nouvel album en lien avec notre problématique. Il s'agissait de recueillir des données qualitatives à partir de situations filmées dans trois classes ordinaires situées dans deux écoles maternelles, l'une à Montpellier et l'autre à Lattes. Deux situations ont donc eu lieu dans la même école. Aussi, les trois situations se sont toutes déroulées le matin et au même moment de l'année entre décembre 2020 et janvier 2021. Les séances ont duré en moyenne 40 minutes mais nous avons choisi de nous focaliser sur la situation de départ soit les 10 à 15 premières minutes. Il s'agissait d'« observer de très courts instants pour y retrouver la complexité grouillante du vivant » (Bucheton, 2009). Les enseignants ont tous fait le choix d'une organisation frontale en groupe classe au coin regroupement.

Ces paramètres placent nos observations dans un cadre spatio-temporel sensiblement proche afin d'avoir des profils d'élèves comparables (âge, milieu social...) De même et toujours en lien avec notre problématique, nous avons ciblé trois enseignants expérimentés (minimum 15 ans d'ancienneté dans le métier).

A ce stade de l'année, les élèves ont déjà construit avec l'enseignant des rituels relatifs au travail sur un album. Cependant, il est important de noter que l'enseignant qui a travaillé sur *La chasse*

au caribou a utilisé la méthode *Narramus* de S.Cèbe et R.Goigoux avec ses élèves, et ce pour la première fois. Les deux autres enseignants ne suivaient pas de méthode précise.

Nous n'avons pas donné d'indication à l'enseignant sur le choix de l'album ou la manière de conduire sa séance. Nous faisons en effet l'hypothèse que pour étudier *les gestes professionnels d'ajustement*, il faut aussi saisir la façon dont l'enseignant choisit, conçoit et régule les dispositifs d'apprentissage (Brière-Guenoun F., 2017).

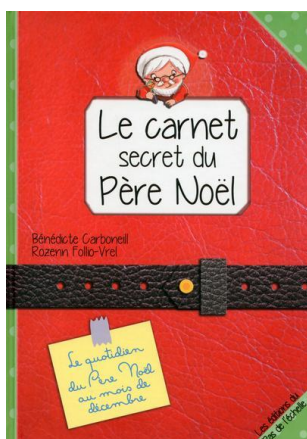
Nous présentons maintenant succinctement les trois situations et leur contexte de mise en œuvre. Elles sont retranscrites en intégralité sous la forme de verbatims en annexe p.54 à p.76.

Séance du lundi 23 novembre à 11h15 sur *Une drôle de course*. Annexe p.54 à p.62.



Pour cette situation, l'enseignante a plus de 25 ans d'expérience. La classe est composée de 10 élèves de petite section et de 16 élèves de grande section. *Une drôle de course* est un album écrit par Céline Lamour-Crochet, illustré par Marie Chiron et édité par les éditions Coprin (2011). Après une longue journée d'école, Hugo l'escargot et Horace la limace, rentrent lentement chez eux. Une énorme salade tombe d'un camion et atterrit à quelques mètres des deux animaux. Quelle aubaine ! Qui de la limace ou de l'escargot arrivera en premier pour remporter la salade ?

Séance du mardi 1^{er} décembre à 11h15 sur *Le carnet secret du père Noël*. Annexe p.63 à p.69.



Pour cette situation, l'enseignante a plus de 20 ans d'expérience et elle est également maître formateur. La classe est composée de 23 élèves de grande section et de 5 élèves de moyenne section.

Le carnet secret du père Noël est un album écrit par Bénédicte Carboneill, illustré par Rozenn Follio-Vrel et édité par les éditions Du pas de l'échelle (2013). L'album présente les activités du Père Noël et de ses lutins du 1^{er} au 24 décembre tel un calendrier de l'Avent.

Séance du mardi 2 février à 9h30 *La chasse au caribou*. Annexe p.63 à p.76.



Pour cette situation, l'enseignant a plus de 15 ans d'expérience.
La classe est composée de 23 élèves de grande section.

La chasse au caribou est un conte « en randonnée » écrit par Céline Claire, illustré par Sébastien Chebret et édité par L'élan vert (2016). Il raconte l'histoire d'un petit garçon qui, un matin, décide de partir à la chasse au caribou. Sur son chemin, il rencontre trois animaux féroces qui, à tour de rôle, lui barrent la

route et le retardent dans la réalisation de son projet.

L'album est exploité en classe avec l'aide de la méthode *Narramus* de S.Cèbe et R.Goigoux.

3.2. L'enquête et le recueil de données

Recueil des données de la situation :

Dans un premier temps, nous avons cherché à recueillir des traces de l'activité des enseignants observés. Les situations ont été filmées avec des smartphones en qualité HD et ont ensuite été retranscrites sous la forme de verbatims. L'enjeu était de filmer la situation le plus discrètement possible (observation armée non participante) et donc de ne pas intervenir pour que la situation se déroule en conditions normales. Pour les besoins de notre analyse, nous avons principalement filmé l'enseignant puisque notre problématique porte sur ses gestes professionnels et non pas sur l'activité des élèves. Il n'était donc pas nécessaire de filmer les élèves et même non souhaitable pour des raisons de droit à l'image.

Entretiens d'auto-confrontation :

La vidéo de la situation est nécessaire mais non suffisante pour former un corpus d'analyse complet. En effet, elle ne montre que la partie visible de l'activité de l'enseignant soit l'actualisation de son activité intellectuelle par des gestes et des actions. Ce n'est qu'une toute petite partie de son activité réelle que l'on risque en plus d'interpréter de manière subjective. L'analyse seule de la situation ne peut donc produire que des suppositions ou hypothèses d'interprétation. Il n'y a en fait qu'une personne qui peut verbaliser ce qu'il a fait et pourquoi : c'est l'acteur lui-même. C'est pourquoi, nous avons mené après chaque situation *un entretien*

d'auto-confrontation simple (Clot et al. 2000) avec l'enseignant. Il s'agit d'un outil développé en clinique de l'activité pour rendre compte du réel de l'activité d'un acteur. Cet outil peut ainsi renseigner les raisons de l'activation, de la suspension ou de l'empêchement de tel ou tel geste par l'enseignant. Selon Clot, le réel de l'activité, ce sont aussi ces activités suspendues, contrariées, empêchées.

Plus précisément, la fonction de cet entretien est de renseigner les projets de l'enseignant, son point de vue et ses interprétations, les conflits qui le tiraillent, ses préoccupations et ses intentions didactiques en lien avec l'analyse qu'il fait de la situation. Nous invitons l'enseignant à prendre de la distance avec sa propre action en verbalisant ce qu'il observe. L'enseignant opère ainsi un retour réflexif sur la situation qu'il ne mène pas nécessairement dans le quotidien de ses pratiques (Brière-Guenoun F., 2017). Le discours est alors considéré comme une voie indirecte d'accès au réel de l'activité qui permet au sujet de rejouer d'autres conflits du réel et d'explorer d'autres possibles non réalisés dans le contexte initial (Brière-Guenoun F., 2017).

Après avoir défini les objectifs de ces entretiens, nous avons pu établir leur format et la manière de les mener. Chaque entretien s'est tenu dans un délai maximum de quinze jours suivant la situation filmée et dans la même salle de classe afin de favoriser la remise en contexte.

A chaque début d'entretien, nous avons exposé à l'enseignant les principes de base de l'échange : confidentialité et anonymisation des données. Nous avons également présenté les objectifs de l'entretien, à savoir mieux comprendre son activité en situation et demandé son accord sur l'enregistrement audio (cf guide d'entretien en annexe p.53).

Les vidéos ont servi de supports à ces entretiens et ont été diffusées en intégralité aux enseignants sans sélections particulières ou montages, qui seraient obligatoirement fondés sur nos interprétations. Selon Desbiens, Roy, Spallanzani et Brunelle (2002), l'utilisation de la vidéoscopie permet d'ancrer l'entretien dans la situation réelle et agit comme un « réactant » visuel. Nous avons veillé à laisser toute la place à l'acteur pour s'exprimer librement et quand il le souhaitait sur des passages. Les enseignants étaient ainsi invités à expliciter, commenter les éléments qui pour eux, étaient significatifs de leur activité. Notre posture d'auto-confronteur devait être une posture d'écoute, d'interrogation et de maintien du discours. Il s'agissait d'orienter le moins possible ce qui peut faire sens pour l'enseignant à tel ou tel moment. Dans cette optique, notre questionnement est resté très ouvert, le plus neutre possible tout en favorisant la prise de parole de l'enseignant avec des questions du type : « Qu'est-ce que tu fais, là ? » ; « Sur quoi te focalises-tu à ce moment-là ? » ou des demandes de précisions, des

reances. Il fallait surtout s'empêcher d'expliquer à la place de l'acteur, le juger ou interpréter ses propos.

Ces entretiens ont eux-mêmes été enregistrés avec le dictaphone d'un smartphone et aussi retranscrits sous forme de verbatims. Le but était de pouvoir ensuite confronter les verbatims des entretiens à des moments précis de la situation. Pour mettre en parallèle les verbatims des situations et des entretiens, nous avons opté pour une présentation en deux volets, puis rajouté une colonne pour l'analyse que nous développerons dans la section suivante.

Que ce soit pour les films en classe ou les entretiens d'auto-confrontation, nous avons veillé à respecter scrupuleusement la législation : respect du droit à l'image, anonymat, non diffusion puis destruction des données à l'issue de la recherche.

3.3. Les limites méthodologiques

Différents biais dans les données seront à prendre en considération. Tout d'abord, les compositions de classe ne sont pas exactement similaires. Une classe comporte des élèves de petite section et une autre de moyenne section. De plus, l'école de Montpellier est plus mixte sur le plan social que celle de Lattes.

L'introduction d'une caméra, aussi discrète soit-elle, a nécessairement perturbé la situation. Se savoir filmé peut influencer certains comportements, préoccupations, déplacements des acteurs et générer du stress. Les données recueillies devront donc être relativisées. Par exemple, Françoise dit explicitement dans son entretien d'auto-confrontation qu'elle se savait filmée et n'a donc pas agi de la même façon. Elle n'a pas arrêté la séance et fermé le livre comme elle le fait d'habitude (cf. annexe p.60 l.269).

Pendant les entretiens d'auto-confrontation, il a pu y avoir des moments où l'acteur n'a pas renseigné son activité réelle, mais a voulu donner de lui une interprétation plus confortable de son point de vue. C'est aussi le risque inhérent à ce type de recueil de données.

Quant à la posture de l'auto-confronteur, nous avons expliqué qu'elle devait être le plus neutre possible et éviter tout jugement normatif. Cependant, l'extériorité du chercheur ne peut être que partielle notamment en raison d'une culture professionnelle partagée et du double statut du chercheur, également professeur stagiaire.

Nous rappelons finalement que nous menons cette recherche sur la base de méthodes qualitatives avec un échantillon restreint à trois situations. Ce n'est donc pas un échantillon

représentatif de la lecture d'album en maternelle susceptible d'une généralisation statistique. Notre objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles. Les avantages d'une recherche qualitative résident plutôt dans la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur de l'action en situation.

Après avoir explicité notre méthodologie de recueil de données, il s'agit maintenant de poser une méthodologie d'analyse des trois situations. Plus précisément, comment analyser, mettre en évidence et confronter les préoccupations des trois enseignantes, leurs interprétations, leurs objectifs d'apprentissage en lien avec l'enrôlement des élèves qui sont face à elles ?

4. Méthodologie de l'analyse

4.1. Présentation de la méthodologie d'analyse

L'étude que nous menons cherche à mettre en évidence les liens entre *les gestes professionnels d'ajustement* opérés par l'enseignant et l'enrôlement des élèves d'une même classe pour la lecture d'un album. Dans notre recherche, les traces retenues pour l'analyse concernent principalement les verbatims des entretiens d'auto-confrontation (cf. annexe p.54 à p.76). En effet, ils correspondent au point de vue réel des enseignants. Les enseignants ont commenté chaque moment de la situation filmée. Pour l'analyse, nous avons toujours pu nous appuyer sur les verbatims des entretiens. Il n'a donc pas été nécessaire d'émettre des hypothèses à partir de la seule situation de classe. C'est pourquoi nous avons rajouté qu'une seule colonne « point de vue des acteurs » dans laquelle nous avons renseigné *les gestes professionnels d'ajustement*.

Pour conduire l'analyse, nous nous sommes principalement basés sur *le modèle du multi-agenda* de Dominique Bucheton même si, comme le souligne la chercheuse elle-même, il y a une sorte de paradoxe à vouloir tenter de modéliser cet agir toujours situé et dynamique des maîtres, à vouloir théoriser le principe d'ajustements chaque fois spécifiques ! (Bucheton, D., 2009).

Tout d'abord, nous avons analysé chaque situation de manière isolée pour en dégager les préoccupations principales de l'enseignant et ses gestes professionnels d'ajustement. Pour cela, nous avons procédé à une catégorisation des verbatims des auto-confrontations dans la colonne « point de vue de l'acteur » à partir d'indicateurs. Ces derniers nous ont permis de raccrocher les gestes des enseignants aux macro-préoccupations du « multi-agenda » (cf. grille d'analyse ci-après). Nous avons aussi cherché à mettre en évidence l'objectif principal et les grandes phases de chaque situation.

Puis, dans un deuxième temps, la méthodologie d'analyse adoptée s'est appuyée sur le principe de la comparaison. D'une part, nous avons identifié les éléments communs aux trois enseignants et d'autre part, nous avons cherché à mettre en évidence les variations d'un enseignant à l'autre, les différents ajustements dans l'action. Nous reviendrons également sur des « événements remarquables » qui sont « considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (Fabienne Brière-Guenoun, 2017).

4.2. Présentation de la grille d'analyse des données

Nous présentons ci-dessous la grille des indicateurs qui nous ont permis de catégoriser *les gestes professionnels d'ajustement* des trois enseignants observés. Dans la mesure où les « contenus de savoir » sont centraux et constituent une préoccupation constante des enseignants, ils n'apparaissent pas de manière isolée dans cette grille.

	Vocabulaire	Temps	Intentions
ATMOSPHERE	<p>- <u>Lexique positif et bienveillant</u> : « super » ; « surprise » ; « bravo »</p> <p>- <u>Termes liés à la parole</u> : « les laisser parler » « les laisser s'exprimer » « plutôt que de ..., je ... » « je laisse du temps » ; « donner la parole » « lever le doigt »</p> <p>- <u>Termes liés à l'écoute, l'attention des élèves</u> : « écouter » « les intéresser » « il y a du bruit »</p>	Présent Conditionnel	<ul style="list-style-type: none"> - S'adresser personnellement aux élèves - Motiver, intéresser les élèves - Encourager - Laisser les élèves s'exprimer, les écouter - Favoriser une ambiance de travail
ETAYAGE	<p>« qu'est-ce que c'est ? » « c'est ... » ; « c'est pas.. » « ce que ça veut dire » « montrer » « Pourquoi.. » « Parce que.. » « Et comme... » « apprendre à .. » « regardez comment .. » « En fait » « qu'ils sachent ce qu'on va faire »</p>	Présent	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les objectifs - Donner une définition, expliquer - Mimer pour faire comprendre - Différencier, solliciter des élèves plus que d'autres
PILOTAGE	<p>- <u>Termes liés au temps</u> : « démarrer le travail » « plus long(ue) que prévu » « alors je vais.. » « longtemps » « on termine »</p>	Présent Impératif	<ul style="list-style-type: none"> - Installer l'activité dans un rituel - Faire avancer la séance - Recentrer les propos dans l'activité

	<p>« toujours au même moment » « stopper »</p> <p>- <u>Termes liés à l'écoute, l'attention des élèves :</u> « écouter » « l'attention des élèves » « règles » « respect des règles » « perturber » « recadrer »</p> <p>- <u>Termes liés à la prise de parole :</u> « donner la parole » « lever le doigt »</p> <p>- <u>Termes liés aux déplacements :</u> « se mettre debout » « s'asseoir »</p>		<p>- Rappeler à l'ordre par des adresses personnelles ou collectives - Demander le silence (de manière verbale ou non verbale) - Utiliser le tableau</p>
TISSAGE	<p>- <u>Verbes :</u> « on a fait » « on a dit » « on a vu » « on se refait.. »</p> <p>- <u>Termes liés à la mémoire :</u> « s'en souvenir » « connaître » « ça leur parle », « ces souvenirs » « retrouver »</p> <p>-<u>Champ lexical de l'expérience :</u> « leur expérience vécue »</p>	Passé	<p>- Donner du sens - Tisser des liens - Expliciter les objectifs - Rappeler ce qu'on a déjà vu - Mobiliser des connaissances antérieures</p>

4.3. Limites de l'analyse

Pour l'analyse, même si nous nous basons sur la parole des acteurs et qu'il ne s'agit pas de juger de la qualité du dispositif didactique, il demeure toujours un risque d'interprétation et de jugement de notre part. Nos conclusions seront donc à relativiser. Les acteurs eux-mêmes ont du mal à mettre en mots leur pratique, d'autant plus qu'elle fait appel à une grande part d'inconscient ancré dans des habitudes professionnelles, personnelles, culturelles. (Buzaré M., 2017).

Par ailleurs, les gestes professionnels sont complexes à identifier car ils sont imbriqués les uns dans les autres et incorporés dans des tâches, des interactions. Nous rappelons que le schéma du multi-agenda montre comment les gestes professionnels fonctionnent selon un mode « hiérarchique, [...]modulaire, [et], systémique » (Bucheton D., Soulé Y., 2009). Il nous semble donc normal, que nous ayons eu des difficultés dans l'analyse à classer les gestes professionnels.

Pour conclure cette partie sur la méthodologie de recueil de données et d'analyse, nous nous sommes donc attachés à mobiliser des outils de recueil et de traitement inspirés de l'approche développée en clinique de l'activité afin de réduire l'incertitude des interprétations.

5. Analyse et discussion

5.1. Analyses des différentes situations

Séance du lundi 23 novembre à 11h15 sur *Une drôle de course*. Annexe p.54 à p.62.

Dans cette situation, nous pouvons identifier trois phases :

- L.1. à 1.175 : Description de la couverture afin d'émettre des hypothèses sur le titre et le contenu du livre
- 1.176 à 1.250 : Description de la 1^{ère} double page imagée
- 1.251 à la fin : Lecture du texte de la 2^e double page

L'objectif de la séance : Françoise souhaite que ses élèves s'expriment à propos de l'album (1.81) mais surtout dans le respect des règles fixées par elle et qu'elle rappelle constamment : rester assis à sa place, lever le doigt. Au moment de la lecture, l'attente de l'enseignante, c'est que les élèves : « comprennent un petit peu le début de l'histoire. Donc il faut vraiment qu'ils écoutent le texte lu. Il faut absolument qu'ils écoutent et ils parlent un petit peu quand même. » (1.260). Françoise ne vise donc pas la compréhension fine du récit.

Concernant le choix du thème en rapport avec la période de l'automne, l'enseignante ne juge pas nécessaire de l'expliquer aux élèves : « j'ai même pas besoin de leur expliquer » (1.23). Elle rentre directement dans l'activité, à savoir la description de la couverture de l'album, sans passer par les phases de *mise en perspective de la séance* ou de *présentation de l'activité* (Saillot, E., 2013).

La prépondérance des gestes de pilotage : Dès le début de l'entretien, Françoise verbalise sa préoccupation principale : « [...] c'est que tous les enfants soient dans l'activité et soient à l'écoute de ce que je vais leur demander » (1.3.), ce qui explique le pilotage très serré qu'elle opère tout au long de la situation. Nous avons donc relevé de nombreux gestes de *pilotage* (28 en tout) alors que nous avons identifié seulement :

- 2 gestes de *tissage* : l.18 quand Françoise justifie le choix de l'album en rapport avec le thème étudié « pour qu'il y ait du sens » et l.245 quand elle présente l'auteur, la maison d'édition comme elle le fait d'habitude.
- 7 gestes d'*étayage* : principalement quand l'enseignante pose des questions pour aider les élèves à décrire les images et entrer dans la compréhension : « Alors qu'est-ce qu'ils font ces escargots ? » (l.8) ; « Pourquoi il voudrait courir l'escargot ? » (l.128).

Pour piloter la classe, l'enseignante adopte tout au long de la situation une *posture de contrôle* (Bucheton et Soulé, 2009). Elle vise à cadrer les comportements des élèves par de nombreux rappels à l'ordre et des règles de prise de parole :

« Chuuuut ! » (l.10) ; « Ah.. tchut. Alors on lève son doigt. » (l.13) ; « Tchut, tchut, on lève son doigt si on a une réponse. » (l.20) ; « Ah on reste assis comme il faut. » (l.25) ; « chut .. Non on chante pas [...] » (l.111).

Françoise explicite bien dans l'entretien cette préoccupation centrale pour elle liée à la prise de parole de ses élèves :

- « ma difficulté c'est la prise de parole des élèves. » (l.34)
- « j'essaie de réfréner leur élan en leur disant il faut lever le doigt. » (l.43)
- « Il faut vraiment qu'ils aient la posture d'écoute, être assis, être concentrés. » (l.54)
- « il faut que je recadre ceux qui n'ont pas un comportement acceptable » (l.170)
- « alors tu vois là au niveau pédagogique, je me plante. C'est un bide pour moi. Il faut vraiment attendre d'avoir le silence complet avant de commencer. » (l.239)

L'enseignante vise toujours à recentrer le discours des élèves sur l'album sans faire de lien avec leur vécu personnel :

- « je remets dans l'activité parce que quand on fait une séance de langage comme ça notamment les enfants défavorisés, c'est toujours pour eux le moment où ils vont parler de leur expérience à la maison. Ils raccrochent toujours tout à leur vie personnelle. Et ça aussi c'est un apprentissage, on reste dans l'activité, on essaie de répondre à la question posée. Donc je les stoppe. Sinon tu ne t'en sors pas. Donc c'est vrai c'est un peu frustrant, tu dis non non.. tu es obligée. Je voulais qu'ils me disent que les escargots faisaient la course sur un chemin de terre. » (l.142 à l.151)
- « Donc là .. J'ai entendu ce que disait Manon mais j'ai pas rebondi. [...] je pense que c'est dans ma pratique de classe. Parce que sinon tu t'en sors pas. » (l.340)

L'enseignante reste donc dans du pilotage très serré et attend des réponses précises de ses élèves, comme par exemple quand elle veut leur faire chercher le titre de l'album.

Les gestes combinés de pilotage et d'atmosphère : L'enseignante a aussi le souci de mobiliser ses élèves ce qui se traduit par des gestes d'atmosphère (environ 4) mais toujours combinés avec des gestes de pilotage. Elle souhaite que les enfants s'expriment :

« Je leur dis, c'est un moment de langage, il faut qu'ils parlent. » (1.94) même les petits parleurs : « oui toujours je laisse du temps. Y'a des enfants dans la classe qui ne parlent pas beaucoup et quand ces enfants-là lèvent le doigt, s'intéressent, [...] je montre mon intérêt pour ces enfants. [...] Je ne les laisse pas dans leur coin. » (1.79)

L'enseignante cherche donc à sécuriser tous ses élèves. Dans cette optique, elle inscrit l'activité de lecture d'album dans un rituel ce qu'elle exprime explicitement par deux fois pendant l'entretien :

- « l'activité intervient toujours au même moment de la journée, donc y'a un rituel. » (1.6)
- « ce sont des choses qu'on fait quotidiennement. A force, comme ce sont toujours les mêmes gestes, ils sont compris par une majorité d'enfants. Faut que ce soit une activité ritualisée, ça c'est très important. » (1.352)

Cependant, l'atmosphère paraît souvent tendue. Nous remarquons en effet de multiples tensions résultant de préoccupations liées à l'avancée de la séance et à l'implication des élèves dans l'activité :

- en haussant le ton « écoutez, essayez d'avoir des réponses. Et ils jouent ! » (1.185)
- sur un ton agacé « Delphine, tu enlèves la capuche, je ne suis pas d'accord. Allez.. » (1.191)

Françoise est là encore dans un souci de pilotage quand elle sent que le moment de langage est trop long pour ses élèves et qu'ils se dissipent. Mais elle se met aussi à leur niveau, et fait preuve d'empathie. Elle remet sa pratique en question :

- « j'arrête de suite pour pouvoir continuer plus rapidement l'activité. » (1.183)
- « C'est quand même difficile pour les enfants, les séances de langage comme ça. Donc forcément ils se lassent. » (1.188)
- « je vais lire l'histoire car je sens qu'ils commencent un peu à s'agiter. Donc il faut arrêter. » (1.194)
- « Tu vois là ils s'énervent, je suis restée trop longtemps sur cette image. Faut pas dépasser 10 min. » (1.229)

Cette manière de piloter serré, de rythmer la séance est pour l'enseignante un moyen d'enrôler les élèves en lien avec le 5^e déterminant de l'enrôlement d'Eric Saillot : *Contrôler le rythme de la séance*.

Cependant, le souci de pilotage en lien avec le respect des règles reste toujours premier, comme en témoigne le passage où un élève coupe la parole de l'enseignante. Pour l'enseignante, c'est une question de respect vis-à-vis de la maîtresse et des camarades :

« Faut qu'un enfant ne coupe pas la parole de l'enseignant, alors ça c'est inadmissible et on essaie de faire en sorte qu'il ne coupe pas la parole d'un autre enfant. » (1.326)

Durant cette situation, les tâches des élèves sont donc très scolaires : écouter en silence et lever le doigt pour prendre la parole.

Séance du mardi 1^{er} décembre à 11h15 sur *Le carnet secret du père Noël*. Annexe p.63 à p.69.

Dans cette situation, nous pouvons identifier quatre phases :

- 1.1 à 1.35 : Présentation du livre mystère
- 1.36 à 1.221 : Emissions d'hypothèses sur le contenu du livre à partir de la couverture
- 1.222 à 1.294 : Emissions d'hypothèses sur le texte à partir de l'illustration de la 1^{ère} page
- 1.295 à la fin : Lecture de la 1^{ère} page et explication du vocabulaire

L'objectif de la séance : De même que Françoise, ici Céline rentre aussi directement dans l'activité, à savoir l'émission d'hypothèses à partir de la couverture, sans passer par les phases de *mise en perspective de la séance* ou de *présentation de l'activité* (Saillot, E., 2013).

L'objectif de cette enseignante concerne donc l'émission d'hypothèses à partir des images (couverture et 1^{ère} page) afin de donner envie aux élèves de rentrer dans le livre :

- « J'ai demandé aux enfants d'essayer de deviner ce qu'était ce livre. » (1.1)
- « Là je veux juste capter leur attention, je ne peux pas vérifier qu'ils aient tous compris. Le but c'était de leur donner envie de rentrer dans le livre. C'est l'objectif de ce moment de langage » (1.240)

L'objectif ne concerne donc pas la compréhension pour cette première séance : « Mais y'a pas d'apprentissage derrière tout ça. Une introduction d'album. Faire en sorte qu'ils soient tous impliqués. Emettre quelques hypothèses. » (1.270)

La prépondérance des gestes d'atmosphère : La question de l'enrôlement est donc une préoccupation centrale pour Céline. C'est pourquoi elle met en œuvre de nombreux gestes liés à l'atmosphère (nous en avons relevé une dizaine), et ce dès le tout début de la situation quand elle annonce à ses élèves : « j'ai une surprise pour vous. J'ai récupéré quelque part dans un endroit secret... » (1.4). Elle justifie bien son intention dans l'entretien d'auto-confrontation : « attirer l'attention des élèves et de créer une sorte de suspense. [...] leur donner envie. Avoir envie de lire, d'écouter l'histoire. » (1.6). Elle cherche à impliquer personnellement ses élèves : « Tu te rends compte si y'a leur nom dedans ! Quel stress !! Je veux que ça les interpelle. » (1.70). L'atmosphère est détendue. Une préoccupation importante pour l'enseignante est que ce climat de classe reste positif, bienveillant comme elle l'exprime dans l'entretien :

« Parce que là je pense qu'on accentue trop sur les enfants pas sages et que je voulais que ce soit positif. Voilà qu'on ne soit pas dans la réprimande. » (l.118)

Les combinaisons de gestes d'atmosphère et de pilotage : Les élèves sont attentifs et osent prendre la parole. Quand le propos des élèves dérive du sujet et qu'ils souhaitent parler de leur vécu, Céline les laisse raconter leur histoire :

« En fait là je rebondis à chaque fois sur ce qu'ils disent. Même si ce n'est pas en lien avec la question que j'avais posée. » (l.141)

Elle veille à ne pas leur couper la parole : l.165 quand un élève raconte son expérience à la fête de Noël. Cependant, elle n'en fait pas des moments d'apprentissage et comme elle le dit, elle laisse l'élève raconter son histoire puis recentre sur le carnet :

dans la situation pour la fête de Noël : « Ah mais est-ce que là ça correspond à ce qu'on est en train de dire ? » (l.172) ce qu'elle explique dans l'entretien : « je recentre sur le carnet » (l.148).

L'enseignante accélère le rythme de la séance quand elle sent que les élèves se dissipent. Par exemple, l.41 elle décide d'interrompre le moment de langage sur la couverture en donnant elle-même le titre du livre, ce qu'elle justifie : « Parce que quand je sens qu'ils s'agitent, j'accélère aussi. » (l.33) Elle fournit elle-même des explications aux élèves (sur-étayage) quand elle juge qu'ils s'agitent trop et qu'il faut avancer. Céline a peur de perdre l'attention de ses élèves comme elle l'exprime plusieurs fois au cours de l'entretien. C'est pourquoi, elle s'adresse souvent personnellement aux élèves pour les remobiliser et toujours avec des questions courtes pour conserver un rythme :

- « Ici ? Qu'est-ce qu'on voit ici Martin ? » (l.265)
- « Qu'est-ce qu'il fait le lutin ? Romain ? » (l.268)

Aussi, l'enseignante veille scrupuleusement au respect des règles de prise de parole mais toujours avec bienveillance, de manière un peu détournée :

- « Lola je l'interroge parce qu'elle commence à se disperser. Je la sens plus du tout accrochée. [...] Donc hop, je l'interroge pour qu'elle se sente concernée. [...] Je réexplique ou je répète ce qui vient d'être dit en mettant son prénom à la fin de la phrase par exemple. Comme ça juste, hop, il sait que je le surveille. Que je m'intéresse à lui. Pas le mettre dans une situation mal à l'aise, juste montrer que je l'ai vu. » (l.101)

Les combinaisons de gestes d'atmosphère et d'étayage : Céline veille à laisser ses élèves s'exprimer et à maintenir un espace dialogique. Pour cela, elle adopte une *posture*

d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) puisqu'elle ne confirme ni n'infirme leurs hypothèses :

- « J'entends ce qu'ils disent. Je n'infirme pas ni ne confirme. Je ne dis rien. » (1.28)
- « Moi, je ne suis qu'un intermédiaire finalement. Je ne valide pas. » (1.58)

Dans la situation, cette posture se traduit par 21 occurrences de « peut-être ». Les prises de parole de l'enseignante sont brèves afin de donner du rythme à la séance et elle reprend souvent les propos des élèves.

Les combinaisons de gestes de pilotage et d'étayage : Même si Céline a le souci d'entrainer ses élèves par des gestes d'atmosphère, elle est également beaucoup dans le contrôle et le pilotage serré de la séance. En effet, elle ne laisse pas les élèves échanger entre eux, ils doivent lever le doigt pour prendre la parole. Elle attend des réponses précises de ses élèves concernant l'émission d'hypothèses à partir des illustrations : « J'aurais aimé qu'ils me trouvent le titre ou du moins qu'ils m'indiquent où était le titre et qu'ils essayent de trouver certains mots. » (1.37), et même si elle répond par des « peut-être » aux hypothèses des élèves, ses questions sont très guidées :

- « des adresses... des adresses de qui ? » (1.67)
- « Quand tu as un carnet, tu mets une ceinture ? Non. Lui il a mis la ceinture, pourquoi il a mis la ceinture ? » (1.79)
- « Qu'est-ce qu'il fait le père Noël ? C'est quoi son métier quand même ? » (1.135)
- « Est-ce qu'on peut mettre des cadeaux dans un carnet ? [...] Alors qu'est-ce qu'on peut mettre ? en lien avec les cadeaux. » (1.161)
- « C'est quoi un polisson ? » (1.304)

Quand elle juge que le moment de langage a assez duré, c'est l'enseignante qui récapitule l'ensemble des hypothèses émises (geste de pilotage-étayage 1.208) avant de passer à la phase de lecture :

« Pour que tout le monde ait bien en tête ce qu'il pourrait y avoir dans ce carnet. Pour qu'on puisse ensuite vérifier par la lecture si ce qu'ils ont émis comme hypothèse est valable. [...] c'est une sorte de résumé. C'est pour que tout le monde se raccroche à ça. » (1.213)

Elle a donc le souci de mettre ses élèves au même niveau d'information, qu'ils avancent de façon synchrone. Dans l'entretien, elle verbalise sa crainte de laisser la parole aux enfants pour faire ce résumé :

« Qu'ils soient tous là. Que je les ai tous attentifs. Quand tu laisses comme ça la parole aux enfants, chacun raconte sa propre expérience, puis y'en a qui parlent, qui bougent un peu donc ça commence à se disperser. Donc finalement on les recentre avant l'ouverture du livre pour que là on soit certain qu'ils soient tous mobilisés. » (1.223)

Aussi, nous relevons plusieurs moments où Céline fournit un étayage sous la forme d'une explication afin de faire avancer la séance :

- « En fait le père Noël, au mois de décembre, tous les jours il écrit quelque chose dans son carnet. » (1.107)
- Définitions des mots « bambin » et « polisson » en fin de situation

Gestes de tissage : Nous relevons qu'un seul moment de tissage quand l'enseignante fait référence au mot « décembre » rencontré précédemment (1.252). Ce n'est que dans les séances suivantes que l'enseignante va construire des apprentissages autour de l'album et tisser des liens comme avec l'activité d'écriture prévue sur la lettre au père Noël : « après on va faire des activités dessus. Et tous les jours ils me demandent. C'est un rituel. » (1.275)

Pour conclure sur l'enrôlement qui est une véritable préoccupation pour cette enseignante, nous identifions dans la situation au moins quatre des déterminants mis en évidence par Eric Saillot :

- *Une relation de confiance et une ambiance de travail sereine*, ce qui se traduit par de nombreux *gestes d'atmosphère* ;
- *La mobilisation des élèves* par la reprise de leur propos, des adresses personnelles, des formules d'implication énonciatives ;
- *L'encouragement et la valorisation des élèves* ;
- *Le contrôle du rythme de la séance*.

Cependant, nous remarquons une véritable crainte chez Céline liée à l'expression des élèves, crainte que la séance lui échappe, que ce soit trop long, que les élèves se dissipent. Sa préoccupation rejoint celle de Françoise. C'est pourquoi Céline reste aussi dans une *posture de contrôle* alors qu'elle voudrait aller davantage vers une *posture d'accompagnement* et de *lâcher-prise* (Bucheton et Soulé, 2009). Elle nous a clairement exprimé cette crainte et ce passage de l'entretien nous a paru particulièrement intéressant :

« Mais c'est le problème quand les enfants interviennent. Tout de suite la concentration est volatile. On n'écoute pas son copain. Ecouter les pairs, à cet âge là ... On vise qu'ils s'écoutent, rebondissent sur ce qu'a dit l'autre mais finalement, ça passe par moi. Et c'est un problème d'ailleurs. Faudrait qu'ils puissent échanger ensemble. C'est moi qui valide la réponse de Martin. Alors que j'aurais pu dire : « tiens Nathalia, est-ce que tu es d'accord avec .. mais c'est plus long. » Mais sinon c'est ça qu'il faut faire.

Durant cette situation, les tâches des élèves se limitent donc à émettre des hypothèses en levant le doigt, écouter leurs camarades pour ne pas faire de redite.

Séance du mardi 2 février à 9h30 sur *La chasse au caribou*. Annexe p.63 à p.76.

Dans cette situation, nous pouvons identifier 6 phases :

- 1.1 à 1.19 : Présentation de l'objectif de la séquence
- 1.20 à 1.35 : Mise en perspective de la séance sur le vocabulaire
- 1.36 à 1.175 : Explicitation du vocabulaire (rappel)
- 1.176 à 1.233 : Mise en contexte du récit (pays, paysage)
- 1.234 à 1.333 : Lecture de la 1^{ère} double page + travail sur la compréhension du texte en rapport avec l'image
- 1.334 à la fin : Emissions d'hypothèses sur les pensées du personnage

L'objectif de la séance : Dans cette situation, Marine expose de manière très explicite l'objectif de ce nouveau travail sur *La chasse au caribou* : bien comprendre l'histoire pour être capable de la raconter à ses proches (1.1 à 1.15). Pour elle, c'est fondamental que ses élèves :

- « [...] comprennent le travail, qu'ils soient intéressés. Parce qu'il faut quand même qu'ils sachent ce qu'on va faire pour qu'ils rentrent dans l'activité. S'il n'y a aucun intérêt, si c'est juste lire un album, ils vont pas s'intéresser. Là y'a quand même quelque chose pour attirer leur attention. » (1.2 à 1.7) »
- « Les intéresser. Leur dire où est-ce qu'on va aller, pourquoi on fait ça. Et qu'ils soient tous motivés (1.9) »

Marine pose donc l'explicitation de l'objectif et *la mise en perspective de la séance* (Saillot, E., 2013) comme des conditions à l'enrôlement de ses élèves. C'est un geste fort de *tissage-étayage* en début de séance. Dans cette situation, la compréhension de l'histoire est donc la préoccupation centrale de l'enseignante comme elle l'exprime dans l'entretien. Tous les contenus de savoir travaillés sont au service de cet objectif (vocabulaire, travail sur le contexte du récit, sur l'image, sur les pensées des personnages) ainsi que tous les gestes professionnels déployés.

Pour cette situation, l'analyse des *gestes professionnels d'ajustement* s'est avérée complexe tellement ceux-ci sont enchâssés et nombreux. Nous avons identifié l'ensemble des gestes du modèle de Dominique Bucheton toujours en relation avec la construction des savoirs : 24 *gestes d'étayage* ; 18 *gestes de pilotage* ; 17 *gestes de tissage* et 15 *gestes d'atmosphère*. Ce sont souvent des combinaisons de gestes. Nous analysons maintenant les gestes et combinaisons de gestes qui semblent le plus contribuer à l'enrôlement et l'engagement des élèves dans cette situation.

Gestes d'atmosphère : Nous avons relevé 15 *gestes d'atmosphère* dans cette situation. Le climat de classe est détendu, l'atmosphère mi-ludique, mi-sérieuse. L'enseignante plaisante, sourit. Elle encourage souvent ses élèves (« Très bien » (1.193) ; « Parfait Aalil » (1.256)) Elle témoigne même de son admiration pour ses élèves : « Alors là ils m'ont scotchée. » (1.266) ; « ça c'est parfait ! C'est ça qu'on attend en plus. » (1.272) ; « Donc là oui, ils sont extraordinaires. » (1.285). Nous n'observons aucun élève en posture de refus. Marine fait aussi preuve d'empathie et se met à la place de ses élèves : « Oui c'est difficile, ça je suis d'accord avec toi. » (1.300). Elle donne une grande importance à la parole de ses élèves et elle essaye de construire la séance avec eux :

- « [...] mais c'est parfait moi, tant qu'il participe. Ça nous permet aussi d'en discuter ensemble. » (1.384)
- « Je veux que tout vienne d'eux. » (1.365)

Gestes de pilotage : Marine pilote sa séance de façon explicite pour ses élèves. Elle introduit les différentes phases de la séance et conditionne les élèves :

- « On va travailler looongtemps sur ce livre. » (1.2)
- « je leur avais dit qu'on allait passer du temps et tout ça. Mais bon c'est allez tenez bon. » (1.355)
- Alors je vais les lire. On écoute. Ça va aller vite, y'a pas grand-chose à lire alors on écoute bien. (1.247 à 1.249)

Le pilotage doit être au service de la compréhension de tous. C'est pourquoi l'enseignante accepte de refaire la séance de vocabulaire pour une élève qui était absente. Elle veut que tous ses élèves aient la capacité de suivre et de comprendre le travail sur l'album (cf. 1.55).

Les combinaisons de gestes d'atmosphère et de pilotage : Les élèves sont attentifs et osent prendre la parole. Marine souhaite que ses élèves s'expriment même si c'est au détriment de l'avancée de la séance. Dès le début, elle les laisse énumérer toutes les personnes auxquelles ils pourront raconter leur histoire. A plusieurs reprises au cours de l'entretien, elle nous fait part de l'importance qu'elle donne à la parole des élèves. Elle accepte d'aller là où les élèves veulent mener la séance. Par exemple, elle développe à nouveau la réflexion concernant les sources de lumière à la suite du questionnement d'Elio (1.156) adoptant là une *posture de lâcher prise* (Bucheton et Soulé, 2009). L'enseignante a le souci de maintenir constamment le dialogue avec les élèves au risque de dévier de son objectif initial de séance :

« je leur coupe jamais la parole. Ça va durer 4h cette séance mais elle durera 4h ... on ne peut pas continuer une séance si un enfant a une idée en tête, n'a pas terminé de s'exprimer. » (1.176)

Elle se retrouve alors face à un dilemme : suivre le déroulé de sa séance ou suivre les envies des élèves ? :

« Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on s'arrête là et allez on fait une séance sur l'ombre parce qu'on sent que tout le monde a envie de ... ou non je reste dans mon devoir de séance et faut que j'aïlle au bout. [...] Mais quand on les voit, quand on les sent .. on a envie de tout arrêter et de dire allez aujourd'hui on va s'amuser avec l'ombre.» (1.161 à 1.171)

Aussi, l'enseignante veille à ce que tous ses élèves restent mobilisés le long de la séance. Elle craint de perdre leur attention : « Oui ça fait trop pour eux sur une image. » (1.306) ; « je sens que c'est long, c'est une séance qui est longue. Ils ont pas l'habitude. » (1.351) Quand Marine sent qu'un ou une élève décroche, elle le/la rappelle à l'ordre de manière détournée comme Céline. Elle ne s'attarde pas particulièrement sur des règles de prise de parole comme lever le doigt mais remobilise ses élèves sur le contenu de la séance en leur posant des questions :

- « Je m'adresse tout le temps à l'enfant qui n'est pas attentif. » (1.33)
- « donc je le rappelle à l'ordre finalement, plutôt que de lui dire « chut Tidian, Tidian écoute » ... je dis « Alors Tidian, étais-tu là ? Est-ce que ta boîte tu l'as en tête ? [...] C'est une variation d'un rappel à l'ordre. » (1.37 à 1.43)
- Quand Marine mobilise les élèves lors du travail sur le vocabulaire : « Avoir froid. Tu as froid Agner ? Violetta tu as froid ? » (1.99) « Tu sais ce que c'est la neige Agner ? » (1.207) « Avec quoi il y va Agner ? ça s'appelle un ? » (1.283) L'enseignante explique qu'elle lui pose des questions pour le remobiliser (1.237).

Gestes d'étayage : La présence de l'enseignante auprès des élèves en difficulté est plus marquée et les interventions déployées servent à enrôler, guider, rassurer ces élèves. A plusieurs reprises durant la situation, elle sollicite Agner, son élève allophone dans une logique de différenciation pédagogique : « lui il va être beaucoup sollicité parce qu'il parle albanais. » (1.89) Elle veut qu'il comprenne : « ce sont des mots tellement difficiles pour lui tout ça. [...] Je veux qu'il comprenne, je veux qu'il y arrive. » (1.295) Elle a donc le souci d'enrôler l'ensemble de ses élèves, chacun à son niveau.

Les combinaisons de gestes de tissage-étayage : Nous avons relevé 17 gestes de *tissage* dont 9 gestes de *tissage-étayage*. C'est une préoccupation constante chez cette enseignante de tisser des liens pour construire la compréhension. C'est pourquoi elle propose à ses élèves de multiples liens sémantiques qui relient un même mot à plusieurs autres pour faciliter et organiser le stockage. Par exemple, elle leur explique que le caribou est le cousin du renne (1.57 à 1.60). Comme eux, il a quatre pattes, des poils, des sabots et des bois sur la tête. Il faut que ça fasse sens pour les élèves, qu'ils puissent se construire des images mentales. Or, Marine est bien consciente qu'un caribou est très éloigné de l'univers de référence de ses élèves :

« Parce que le renne ils connaissent avec le père Noël. Alors que le caribou ils le connaissent pas. Ça leur parle le renne. Le caribou, non. D'où est-ce qu'il sort ce caribou ? On n'a jamais vu une histoire avec un

caribou sur ces trois années de maternelle. [...] A la télé, je ne vois pas de dessin animé connu ou d'album de jeunesse.. non ce caribou il sort de nulle part. » (1.78 à 1.85)

De même pour le mot « Canada », Marine exprime encore sa préoccupation constante du sens pour les élèves. Comment peuvent-ils comprendre « Canada » alors qu'ils ne savent même pas où ils habitent, ce qu'est une ville ou un pays... ? :

- « [...] je me suis aperçue qu'on avait parlé du Canada sans le visualiser sur une carte.[...] je voulais quand même que le Canada, le mot Canada soit associé quand même à quelque chose, même si c'est associé qu'au planisphère, ils savent déjà que c'est un pays quelque part. » (1.210 à 1.214)
- « Mais que c'est pas une chaise, c'est pas un mur, c'est pas un animal, que le Canada c'est un lieu, c'est une position géographique. » (1.215 à 1.218)

Elle utilise un outil matériel, le planisphère, qu'ils ont déjà étudié ensemble, non pas pour que les élèves retiennent la position géographique du Canada mais pour qu'ils associent le mot « Canada » à un lieu et non à un animal ou un objet. Marine a donc le souci de construire des connaissances du niveau de ses élèves.

« Donc Canada, je veux que ce soit associé à ce planisphère. Et le caribou au cousin du renne, voilà là c'est bien. Un mot est associé soit à une émotion, soit à un comportement corporel, c'est comme ça qu'on les mémorise. » (1.226 à 1.230)

Marine centre l'attention des élèves sur le processus de mémorisation en leur donnant des moyens concrets, par exemple en passant par le mime et donc le corps comme quand elle mime l'expression « avoir froid » (1.100) ce qu'elle explique dans l'entretien :

« [...] passer par le corps pour mémoriser.[...] Oui on passe beaucoup par le corps. On apprend, on le ressent. Là je pense qu'Agner il comprend ce que ça veut dire avoir froid quand on fait les gestes, on ressent. » (1.110 à 1.113)

C'est aussi un geste d'atmosphère qui contribue à l'aspect ludique de la séance. Les élèves apprennent en s'amusant.

Aussi, l'enseignante s'appuie autant que possible sur des connaissances construites ensemble ou des expériences vécues en commun afin que tous les élèves puissent comprendre et pas seulement les plus socialement favorisés. Par exemple, elle fait appel à leur sortie à l'écolothèque afin que tous comprennent ce qu'est un « chemin » :

« On voit ceux qui ne sortent pas de chez eux le week end, les vacances [...]. Mais comme nous sommes allés à l'écolothèque, j'ai parlé de cette sortie. A l'écolothèque, nous marchions sur des chemins de terre. Donc j'arrive à retrouver des expériences vécues ensemble donc toute la classe ensemble pour qu'on ait tous cette mémoire commune, mémoire collective et qu'on ait ces souvenirs qu'on peut là récupérer quand on en a besoin. [...] C'est pour ça qu'on fait un maximum de choses ensemble. » (1.122 à 1.135)

Marine continue de tisser des liens tout au long de la séance et cherche à réinvestir les nouvelles connaissances acquises dans les activités qu'elle propose à ses élèves. Quand ils travaillent sur

l'image de la 1^{ère} double page, elle souhaite que ses élèves réinvestissent le nouveau vocabulaire :

« Et j'essaie d'y intégrer surtout les mots de vocabulaire. Si on a étudié ce vocabulaire c'est bien qu'il va nous servir à quelque chose. Le froid, le carquois, l'arc. On va essayer de tous se les retrouver sur l'image. » (1.255 à 1.259)

Les élèves s'engagent ainsi avec beaucoup d'entrain dans le travail sur l'image puisque cette activité leur permet de réutiliser rapidement ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente sur le vocabulaire. De même, Marine fait travailler ses élèves sur les représentations visuelles des mots (ex : la neige, l'ombre) :

« Et comment le dessiner, pour moi c'est important. [...] Parce que j'espère que dans leurs productions futures, dans leurs dessins futurs parce qu'ils dessinent beaucoup, qu'ils me fassent des points en me disant « tiens j'ai fait de la neige » et qu'ils fassent des ombres. Ça serait super. Je pense aussi à ça. Que eux, ça leur serve. » (1.323 à 1.333)

Ce tissage entre les différentes activités permet d'engager les élèves sur toute la durée de la séance et dans l'ensemble des activités.

Durant cette situation, les tâches des élèves sont multiples : réinvestir le vocabulaire appris, mimer, représenter, établir des liens, convoquer des expériences en lien avec l'histoire, induire les pensées du personnage. Les élèves sont restés mobilisés tout au long de la séance et ont beaucoup participé ce dont nous fait part Marine en fin d'entretien :

« Ah oui c'est riche et il y a un réel engouement. Ils me l'ont redemandé l'après-midi même. [...] Et 45 min ils ont tenu, on est allés au bout du bout et on n'a pas du interrompre parce qu'ils n'en pouvaient plus. Je pense que tout le monde a appris quelque chose, a à peu près participé. » (1.390)

L'enseignante a souvent changé de posture : *posture d'accompagnement* avec du tissage multidirectionnel quand elle travaille sur le vocabulaire ; *posture d'enseignement* quand elle récapitule les nouveaux mots appris et répète les définitions ; *posture de lâcher prise* quand elle accepte de suivre les envies des élèves.

5.2. Interprétations et mise en discussion des résultats

Suite à l'analyse des trois situations, nous allons dans cette partie confronter les résultats de notre recherche avec les trois hypothèses posées au début de ce mémoire.

Les enseignants observés vont partager les mêmes préoccupations (gestion du temps, des élèves agités, construction du sens...) mais dans des proportions très variables selon les situations et les contextes sociaux. (HT1)

Les trois enseignantes veulent capter l'attention de leurs élèves et partagent cette même préoccupation. Elles nous ont toutes les trois fait part du dilemme qui se posait à elles : laisser les élèves s'exprimer, suivre leurs envies ou s'en tenir au déroulé de la séance et à ce qu'elles avaient prévu. Elles hésitent donc entre une *posture de contrôle et de lâcher prise*. Nous constatons que c'est finalement l'objectif qu'elles fixent à leur séance qui va guider leurs gestes et leurs postures, plus que d'autres paramètres comme le contexte social.

En effet, même si les enseignantes partagent certaines préoccupations, elles ne visent pas le même objectif et n'ont donc pas la même préoccupation première. Seule Marine pose la compréhension fine comme finalité de la séance. Pour Françoise, c'est le respect des règles de prise de parole et pour Céline, c'est donner envie de rentrer dans l'album.

En fonction de leur préoccupation première, les enseignantes n'adoptent pas les mêmes gestes et combinaisons de gestes :

- Chez Françoise, nous observons une prépondérance des *gestes de pilotage* et peu de gestes d'enrôlement. Il faut d'abord que les élèves soient en position d'écoute. S'ils ne sont pas attentifs, ils ne peuvent pas rentrer dans l'activité. L'enseignante est donc dans une *posture de contrôle*.
- Chez Céline, nous observons une prépondérance des *gestes d'atmosphère et de pilotage*. Elle cherche à piquer la curiosité de ses élèves pour qu'ils aient envie de rentrer dans l'album. C'est ainsi qu'elle essaye de les enrôler.
- Chez Marine, nous observons des combinaisons complexes de *gestes de tissage, d'étayage, d'atmosphère, et de pilotage* en lien avec la construction des savoirs. Nous retrouvons comme chez Céline la volonté de maintenir un climat de classe propice aux échanges. Cependant, la préoccupation première de Marine concerne la construction de la compréhension. Et c'est par cette quête de sens pour les élèves que cette enseignante cherche à les enrôler. Marine est d'ailleurs la seule à présenter l'objectif à ses élèves en début de séance. Les deux autres enseignantes rentrent directement dans l'activité de description d'image. Or, comme le souligne Eric Saillot, le moment de *mise en perspective de la séance et de présentation de l'activité* et de ses objectifs est une phase essentielle à l'enrôlement des élèves. Ce geste professionnel de *tissage-étayage* en début de séance donne du sens à l'ensemble des activités. Les élèves savent où l'enseignant veut les emmener : dans la situation de *la Chasse au caribou*, ils vont travailler la compréhension fine de l'histoire pour pouvoir la raconter à leurs proches.

Finalement, chaque enseignant développe un style particulier, très personnel. La conduite des séances observées s'appuie sur des savoirs, des conceptions de l'apprentissage, une expérience professionnelle et des valeurs : des *logiques d'arrière-plan* (Bucheton, D., 2009) qui soutiennent le style particulier de chaque enseignante. Françoise et Marine enseignent dans la même école et pourtant ne sont pas guidées par les mêmes logiques. Françoise est nouvellement arrivée dans l'école ce qui peut expliquer en partie sa *posture de contrôle* alors que Marine, qui est aussi directrice de l'école, est plutôt animée par :

- Une conception de l'apprentissage multimodale : le corps apprenant de l'élève, la place des émotions, la place de l'action, le rôle du langage ;
- Une culture didactique : La séance s'appuie sur la méthode Narramus
- Des valeurs : réduire les inégalités entre les élèves, ceux qui peuvent apprendre en autonomie et/ou qui bénéficient de l'aide d'un parent et les autres qui se retrouvent seuls.

Certains gestes professionnels facilitent l'entrée dans la compréhension d'un album. Pour une lecture d'albums, les gestes liés à la question de l'atmosphère nous semblent déterminants pour enrôler rapidement et durablement les élèves. (HT2)

Céline et Marine essaient d'enrôler leurs élèves par des *gestes d'atmosphère* tout au long de la séance. Elles souhaitent que ces derniers puissent s'exprimer, que le climat de classe soit propice aux échanges. En effet, *construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine* sont des déterminants de l'enrôlement. Dans les situations observées, nous constatons que l'acte d'enrôlement n'est pas réductible à une étape initiale d'une séance mais nécessite de multiples relances plus ou moins individualisées si l'enseignant ambitionne d'engager et de mobiliser cognitivement chacun de ses élèves.

Cependant, nous avons pu constater dans la situation avec Céline, que ces *gestes d'atmosphère* sont nécessaires mais non suffisants. Ils ne permettent pas seuls d'enrôler les élèves dans la durée. Cette enseignante a d'ailleurs toujours la crainte de perdre l'attention de ses élèves. Marine, quant à elle, mise surtout sur la compréhension et l'activité réflexive des élèves pour les enrôler durablement ce qui s'actualise par un enchâssement complexe de *gestes professionnels d'ajustement*. Les *gestes de pilotage, d'étayage et de tissage* permettent tout autant à cette enseignante d'engager ses élèves dans les tâches.

Certains gestes professionnels empêchent l'entrée dans la compréhension d'un album. (HT3)

Chez Françoise, nous avons pu observer qu'un pilotage trop serré empêche les élèves d'adopter une posture réflexive, ce qui vient confirmer notre dernière hypothèse. Cette enseignante fait avancer la séance en fonction du respect des règles alors que Marine pilote la séance en fonction de la compréhension des élèves. Or, la focalisation de Françoise sur les règles de prise de parole ne permet pas aux élèves de rentrer dans la compréhension de l'album. Leur réflexion est interrompue par les nombreux rappels à l'ordre.

Nous pouvons conclure que le multi-agenda est un outil sémiotique, qui aide à donner du sens à la pratique des enseignants. Il nous a offert la possibilité de hiérarchiser les préoccupations des trois enseignantes, de mettre à jour la prépondérance de certaines préoccupations pour mieux comprendre les ressorts de l'enrôlement des élèves. Le modèle nous a permis de mettre à jour les spécificités de mise en œuvre des gestes professionnels d'ajustement en fonction des objectifs de l'enseignant, de sa personnalité et de son style.

Conclusion et perspectives

A partir du constat formulé en introduction sur la difficulté à maintenir les élèves attentifs en regroupement lors d'une lecture d'album, nous avons cherché des solutions pour améliorer le climat de la classe et enrôler tous les élèves. L'analyse et la comparaison de l'activité de trois enseignants expérimentés nous ont permis de mesurer l'influence des *gestes professionnels d'ajustement* sur l'enrôlement des élèves. La grille d'analyse construite à partir du *modèle du multi-agenda* a permis d'associer les gestes en situation à l'interprétation qu'en fait l'enseignant a posteriori en visionnant la séance. Les résultats obtenus ont mis en évidence des disparités importantes dans les manières dont chaque enseignant enrôle ses élèves et conduit les apprentissages dans sa classe. Plus que la composition de la classe ou le milieu social, il semblerait que ce soit la préoccupation première de l'enseignant qui guide la grande majorité de ses gestes, de façon plus ou moins consciente.

Quand cette préoccupation première porte sur le seul respect des règles de la classe, l'enseignant a tendance à adopter une posture de contrôle très fermée, ce qui peut entraver la réflexion des élèves et ne favorise pas leur enrôlement dans les tâches. Quand cette préoccupation première porte précisément sur l'enrôlement et l'attention des élèves, l'enseignant met en œuvre de nombreux *gestes d'atmosphère*. En effet, nous avons pu prendre conscience de l'importance d'un climat de classe détendu, propice aux échanges dans l'instauration et le maintien d'une dynamique motivationnelle. Cependant, nous avons constaté que ces *gestes d'atmosphère* sont nécessaires mais non suffisants. Il est aussi nécessaire d'avoir un jeu très ouvert de postures et une grande capacité à s'ajuster à la diversité des élèves pour tous les enrôler : tisser des liens, étayer notamment pour les élèves les plus en difficulté, piloter la séance en fonction de la compréhension des élèves. C'est donc par des combinaisons complexes *de gestes de tissage, d'étayage, d'atmosphère et de pilotage* directement en lien avec *les contenus de savoir* que les élèves semblent le plus profondément et durablement enrôlés.

Dans ce mémoire, nous nous sommes focalisés sur les gestes et les postures de l'enseignant. Il serait intéressant de pousser cette recherche et de chercher à comprendre les relations entre les gestes de l'enseignant et les postures d'apprentissage de ses élèves. Quelle(s) posture(s) viser chez l'élève pour qu'il soit engagé dans l'activité et in fine qu'il acquière des connaissances et des compétences ?

Mots-clés : analyse de pratiques professionnelles, gestes professionnels d'ajustement, agir enseignant, enrôlement, album, maternelle

Les albums :

Lamour-Crochet, C., Chiron, M. (2011). *Une drôle de course*. Coprin.

Carboneill, B., Follio-Vrel, R. (2013). *Le carnet secret du père Noël*. Du pas de l'échelle.

Claire, C., Chebret, S. (2016). *La chasse au caribou*. L'élan vert.

Les ressources :

Rapport Goigoux R., *Lire-Ecrire au cours préparatoire, 2014*.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? In Altet, M. et Bourdoncle, R. (dir), *Formes et dispositifs de la professionnalisation, Recherche & Formation*, 35, 25-41. Repéré à https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668. Consulté le 18/02/2021.

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bruner, J.S. (1983). Chapitre X : Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Psychologie d'aujourd'hui ».

Bucheton, D. (dir.) (2009). Chapitre 2 : Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. (pp 25-68). Toulouse : Octarès.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique. Vol.3.*, 29-48. Mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 10 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Buzaré, M. (2017). *La place des postures et gestes professionnels dans la construction des apprentissages*. [Mémoire de master, Université Aix Marseille]. DUMAS (01629309). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01629309>

Cèbe, S., Goigoux, R. (2018). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter La chasse au caribou*. Retz.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. Pistes, 2, pp. 1-7.

Eduscol (Mai 2017). Partie IV.3 : Littérature de jeunesse à l'école maternelle – La compréhension du récit de fiction oral et écrit. *Mobiliser le langage dans toutes ses*

dimensions : cadrage général. [en ligne] Paris : Ministère de l'Éducation Nationale. [consulté le 14 décembre 2020]. Disponible sur le Web :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

Lavenaire, V. (2018). *Le multi-agenda au service de l'analyse de pratiques professionnelles : usages, effets et limites.* [Mémoire de master, Université des Antilles]. DUMAS (02129377). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02129377>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2020). *Bulletin officiel n°31 de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020 (NOR : MENE2018712A), 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentielde-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>. Consulté le 18/02/2021.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77.

Picot, M. (2018). *Comprendre l'album au cycle 1.* [Mémoire de master, Université d'Orléans]. DUMAS (01887670). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01887670/document>

Saillot, E. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles, *Recherches en Éducation*, CREN, Nantes.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album.* Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble. P 167.

Guide d'entretien

Discours préalable :

« Si tu es d'accord, nous allons procéder à un entretien d'auto-confrontation. Tu vas visionner l'enregistrement de la séance du [date] à [heure]. C'était sur l'introduction à tes élèves d'un nouvel album [titre de l'album]. À tout moment tu pourras arrêter le film pour exprimer ce que tu auras envie d'exprimer concernant tes actions, préoccupations, focalisations, émotions... à ces moments particuliers. Pendant le visionnage, je peux également interrompre le film pour t'interroger et t'inviter à t'exprimer sur des passages précis de la situation. Tous les enregistrements faits de la situation de travail, et de cet entretien seront anonymisés, utilisés exclusivement pour la recherche et je m'engage à ne pas les diffuser. Es-tu d'accord avec le principe de cet entretien ? »

Types de questions à poser :

Actions, émotions :

- Qu'est-ce que tu fais, là ?
- Qu'est-ce que tu ressens ? Comment vis-tu cela ?

Engagement, intentions, préoccupations :

- Là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?
- Que cherches-tu à faire ?
- Qu'est-ce qui te préoccupe ?
- Quelle est ton intention quand tu fais ça ? Et là, le but de ton intervention ?

Focalisations, attentes :

- A quoi tu prêtes attention, sur quoi te focalises tu ?
- Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? A quoi t'intéresses-tu ?
- Quels aspects sont saillants pour toi à ce moment-là ?
- A quoi tu t'attendais ? Cela te surprend ?

Connaissances, interprétations :

- Qu'est-ce qu'y t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ?
- Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ?
- Tu penses quoi quand tu vois ça ? Tu penses quoi quand tu fais ça ?
- Comment sais-tu que... ?

Genre – style :

- Habituellement ça se passe comment ? Les collègues font comment ? Tu fais toujours comme ça ?

Verbatims des situations et des entretiens d'auto-confrontation

Verbatim Française (plus de 25 ans d'expérience)

Séance du lundi 23 novembre à 11h15 après la récréation du matin. Album *Une drôle de course* de Céline Lamour-Crochet et illustré par Marie Chiron (2011)

Classe de 16 élèves de grande section et 10 élèves de petite section.

Durée de la situation enregistrée : 12 min

Durée complète de la séance : 30 min.

N° ligne	Enseignant en bleu gras Elèves en noir	Enseignant en bleu gras Professeur des écoles stagiaire en noir	Pdv acteur
1	(L'enseignant montre la couverture du livre. silence. Les élèves sont assis au coin regroupement)	- Donc là y'a l'arrivée de l'ATSEM quand tu présentes la couverture de l'album. Quelle est ta préoccupation à ce moment-là ?	P
5	- Oh c'est sur l'escargot - c'est sur l'escargot. - ah il fait des courses. - (silence). Alors qu'est-ce qu'ils font ces escargots ?	- t'inquiète, on a le temps. Et comment tu fais pour les enrôler ? Pour justement attirer leur attention et les enrôler dans l'activité ? - Disons que la facilité c'est que l'activité intervient toujours au même moment de la journée, donc y'a un rituel. Donc les enfants savent que après la récréation, c'est le moment de l'histoire. C'est un moment que les enfants apprécient. Parce que j'essaie de prendre des albums qui sont à leur niveau. Heu, des albums, comme j'ai des petits et des grands, des albums que les petits peuvent comprendre et les grands aussi à un autre niveau. Forcément, ils ont pas le même niveau de lecture. Donc il faut un album adapté à l'âge des enfants. Je prends du temps pour choisir les albums.	E
10	Chuuuut ! Ils font la course ? Ahhhh d'accord. Ils font la course. (brouhaha) Ah.. tchut. Alors on lève son doigt. André ?	- C'est pas au hasard - non c'est pas au hasard. En fonction du thème étudié pour qu'il y ait du sens. Voilà donc là par exemple, on étudie le thème de l'automne, les végétaux en automne.	T
15	- Mais pourquoi à droite il n'a pas sa coquille ? - c'est limace. - Alors André nous dit pourquoi il n'a pas sa coquille ? Tchut, tchut, on lève son doigt si on a une réponse. Aimen ?	- et ça tu leur dis, tu leur expliques ? - alors disons que comme c'est dans un ensemble d'activités où.. c'est intuitif on va dire, j'ai même pas besoin de leur expliquer. Même eux rentrent dans l'activité, ça coule presque de source on va dire.	P
20	- c'est une limace, pas un escargot. (élève qui s'approche)	- d'accord. Donc quand tu présentes la couverture comme ça, sur quoi tu te focalises ? - l'image, il y a une lecture de l'image et ensuite essayer de trouver le titre en fonction des éléments.	P
25	- Ah on reste assis comme il faut. Non tu n'es pas assis comme il faut, c'est pas possible. (en pointant sur la couverture)	- D'accord et ça tu fais toujours comme ça ? - oui. - on va continuer le visionnage si ça te va. (visionnage)	P
30		- tu vois ma difficulté c'est la prise de parole des élèves. C'est-à-dire leur apprendre.. j'avais moins de difficulté à Castelnau où le milieu était moins hétérogène. Ici le milieu est très hétérogène au niveau de l'attention. Attendre qu'on donne la parole à l'enfant, attendre son tour de parole. Surtout au début quand on commence l'activité, y'a une sorte d'enthousiasme. On le sent	P
35			

<p>40</p> <p>45</p> <p>50</p> <p>55</p>		<p>d'ailleurs, ils parlent, ils ont envie. Et là leur apprendre la frustration, j'attends qu'on me donne la parole.</p> <p>- et ça comment tu fais ?</p> <p>- j'essaie de réfréner leur élan en leur disant il faut lever le doigt.</p> <p>- c'est quoi ce geste ?</p> <p>- Ce geste c'est parce qu'ils ont l'habitude que je les montre avec le doigt. Comme ça j'ai pas toujours à dire le prénom. Mais ça fonctionne sur ma classe parce que depuis début septembre, je fais comme ça avec eux.</p> <p>- Donc là quand l'élève se lève, qu'est-ce que tu fais ? Tu cherches à le faire parler ? à le recadrer ?</p> <p>- Ah non quand l'élève se lève, je lui demande de se rasseoir en tailleur. Et ça ils le savent mais c'est un petit peu compliqué. Il faut vraiment qu'ils aient la posture d'écoute, être assis, être concentrés. Et ça prend quand même un certain temps.</p>	<p>P</p>
---	--	--	----------

<p>60</p> <p>65</p> <p>70</p> <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p>	<p>- Ici en marron, c'est quand il n'y a pas la coquille, c'est une limace. Et celui qui a la coquille, c'est l'escargot. Alors qu'est-ce que tu nous a dit Fares ? (Montre du doigt)</p> <p>- pourquoi il fait une tête comme ça celui-là ?</p> <p>- alors celui-là .. l'escargot ou la limace ?</p> <p>- heu l'escargot.</p> <p>- qu'est-ce qu'elle a la tête de l'escargot ? Fares tu vois il n'y voit pas si tu es en tailleur. Mets-toi bien comme il faut. Comment tu peux décrire la tête de l'escargot ? (silence)</p>	<p>- en maternelle il faut quand même être assez théâtral. Et donc là les gestes, c'est pour l'arrêter.. parce que Fares c'est un enfant qui est quand même immature. Qui va avoir le comportement d'un enfant de petite section qui est de se lever pour toucher le livre. Donc c'est pour l'arrêter dans son élan qui est un élan positif quand même parce qu'il parle du livre.</p> <p>- Et tu t'y attendais à ce qu'il fasse ça ?</p> <p>- disons que par ma pratique, je m'y attends tout le temps, c'est quelque chose de récurrent qu'on retrouve dans toutes les classes. Les enfants qui sont assis, à l'écoute et qui ont la posture d'élève, je ne fais pas ces gestes-là. Mon objectif c'est de parler le moins possible, de ne pas crier. Plus on va élever la voix et moins ça va bien se passer, ça va élever le niveau sonore. Moi on m'apprenait ça à l'école normale. Si on veut que les élèves parlent moins fort. Surtout en maternelle, c'est important qu'il n'y ait pas des enfants qui crient. Donc remplacer la voix par des gestes. (visionnage) Tu vois il se lève, il avance son corps vers l'album. L'aspect pédagogique on l'arrête pour travailler le comportement, la posture d'élève.</p> <p>- quand tu t'adresses à Fares, quelle est ta préoccupation principale ? C'est Fares ? ou c'est l'ensemble de la classe ?</p> <p>- non c'est Fares, parce que je sais que Fares risque de se lever, de toucher l'album, ce que je ne veux absolument pas. Je leur dis, c'est un moment de langage, il faut qu'ils parlent. Donc il faut qu'ils disent les choses à leur place, à leur tour. C'est ça l'objectif, qu'ils parlent à propos du livre. (visionnage) Tu vois pour moi c'est intéressant de voir tous ces enfants qui lèvent le doigt. Je trouve que c'est bien, ils essaient.</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P+A</p>
---	--	---	---------------------------------------

<p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p>	<p>- Acram .. heu non ... Véronica ? Pourquoi l'escargot à droite il fait cette tête comme ça ?</p>	<p>- Là il y a un petit temps où tu ne parles pas. Qu'est-ce que tu cherches ?</p> <p>- Je me suis tournée parce que j'ai entendu que je disais Acram et que Acram doit être plutôt positionné de ce côté-là. Je les interroge et j'attends. J'ai dû interroger Acram parce qu'il a levé le doigt, ça c'est sûr.</p> <p>- Et ça c'est volontaire que tu laisses ce temps avant d'interroger un élève ?</p> <p>- oui toujours je laisse du temps. Y'a des enfants dans la classe qui ne parlent pas beaucoup et quand ces enfants-là lèvent le doigt, s'intéressent, ont une réponse même si elle est fausse, à ce moment-là, je montre mon intérêt pour ces enfants. Les grands parleurs, ils vont s'exprimer, puis y'en a comme Véronica.. montrer que je suis réceptive. Je ne les laisse pas dans leur coin. Ceux qui vont dominer la séance de langage, il faut les freiner, puis après tu as ceux qui osent pas. C'est sur que ce genre de séance il faudrait le faire en petit groupe. Mais c'est pas possible. J'ai repéré les enfants un peu réservés, qui ne maîtrisent pas bien la langue et ceux-là, tout de suite je régis. C'est pour ça que j'attends toujours. Quand ils ne réagissent pas, tu perds du temps, ils sont pas prêts. Ils n'ont pas encore la maturité pour oser s'élancer. Y'en a certains, il leur faut du temps et un jour, ils essaient.</p>	<p>P</p> <p>A+P</p>
<p>110</p> <p>115</p> <p>120</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p>	<p>- Alors cette tête comme ça... chut .. Non on chante pas maintenant Gabriel. Alors Fares je reviens vers toi. Est-ce qu'il a l'air content l'escargot ?</p> <p>- Plusieurs élèves : Noooooon</p> <p>- Hein Ethan. Il a la tête d'un escargot qui n'est pas content. Et la limace, vous trouvez qu'elle a l'air contente ? Laurie ? Les deux hein.. Les deux n'ont pas l'air contents. D'accord.</p> <p>- Ah si on voit la grimace.. et aimer courir là.</p> <p>- Ah peut être comme nous dit André, peut-être l'escargot veut courir. Pourquoi il voudrait courir l'escargot ?</p> <p>- parce qu'il veut gagner à la course.</p> <p>- (en chuchotant) Ah parce qu'il voudrait gagner à la course. Où est-ce qu'ils font la course là l'escargot et la limace ? Acram ?</p> <p>- Ils font la course... ahaha.. par terre</p> <p>- Par terre, oui.</p>	<p>- Là il a envie de chanter .. mais non, on peut pas. Dans l'activité, tu as le travail sur la compréhension de l'album, le lexique, la structuration d'une phrase mais y'a aussi la posture, comment je me positionne en tant qu'élève quand on fait cette activité-là. C'est un apprentissage en douceur. (visionnage) et là tu remarques, quand on leur laisse la parole sans lever le doigt, tu entends le niveau sonore qui remonte.</p> <p>- quelles sont tes attentes à ce moment-là ?</p> <p>- que tout le monde réponde parce que la réponse est facile. Je vois que Gabriel fait l'escargot. Y'a des moments où on peut laisser les enfants répondre sans lever le doigt. Mais là il faut veiller à ce que le niveau sonore reste bas.</p>	<p>P</p> <p>P</p>

<p>140</p> <p>145</p> <p>150</p> <p>155</p> <p>160</p> <p>165</p> <p>170</p> <p>175</p> <p>180</p>	<p>- A côté du lac.</p> <p>- Ah il dit ils font la course à côté du lac. Ici c'est le lac ?</p> <p>Mais ils font la course sur quoi ? Sur .. ?</p> <p>- la terre.</p> <p>- sur la terre. Aimen ?</p> <p>- Après les yeux, y sont pas en haut.</p> <p>- Non mais on en est à la course. Et donc ils font la course (en chuchotant) sur un chemin de terre. Et cette histoire s'appelle..</p> <p>- Pourquoi pas ses parents ?</p> <p>- Alors oui ils n'ont pas leurs parents. Vous voyez, ce sont un escargot, une limace qui font la course. Mais comme le dit André, ils ne peuvent pas courir alors elle est comment cette course ?</p> <p>- doucement.</p> <p>- oui ils vont doucement. C'est une ... une drôle de course. Et cette histoire s'appelle Une drôle de course. Parce que normalement ..</p> <p>- c'est sur c'est la limace qui va gagner.</p> <p>- Ah on sait pas, on sait pas qui va gagner. Il faut bien sur lire l'histoire pour savoir qui va gagner la course.</p>	<p>- alors qu'est-ce que tu fais là quand tu leur dis « on en est à la course ? »</p> <p>- je remets dans l'activité parce que quand on fait une séance de langage comme ça notamment les enfants défavorisés, c'est toujours pour eux le moment où ils vont parler de leur expérience à la maison. Ils raccrochent toujours tout à leur vie personnelle. Et ça aussi c'est un apprentissage, on reste dans l'activité, on essaie de répondre à la question posée. Donc je les stoppe. Sinon tu ne t'en sors pas. Donc c'est vrai c'est un peu frustrant, tu dis non non.. tu es obligée. Je voulais qu'ils me disent que les escargots faisaient la course sur un chemin de terre. Donc y'en a un qui m'a dit terre.</p> <p>- Donc tu attendais une réponse précise.</p> <p>- oui.</p> <p>- et là pourquoi tu réponds à cette élève sur le papa et la maman ? Et pas à l'autre ?</p> <p>- parce que c'est en rapport avec l'histoire. C'est moins personnel que l'autre énoncé. Là c'est dans l'activité donc c'est pour ça que je réponds.</p> <p>- c'est quoi ce geste avec la main ?</p> <p>- c'est bien mais donnez-moi une autre réponse. Quelque chose qui ressemble.</p> <p>(visionnage) Et Gabriel qui va toujours au tableau.</p> <p>- Et ça c'est ta préoccupation ?</p> <p>- Hé oui, si tu ne fais pas respecter des règles aussi élémentaires, tu ne peux pas mener ton activité. Surtout en début d'année, il faut être très exigeant et moi ça m'énerve. Il est pas à l'écoute. Et il peut aussi perturber la classe et entraîner les autres si je ne dis rien. Les autres vont avoir envie de faire pareil. Faut faire attention à ça. L'ATSEM est rarement là pour cette activité, donc en même temps que je mène l'activité, il faut que je recadre ceux qui n'ont pas un comportement acceptable.</p> <p>- comment tu fais pour enrôler en même temps les élèves ?</p> <p>- bah c'est ça qui est compliqué. Dans ta tête, tu as l'activité avec les réponses des élèves, comment rebondir par rapport à ce que eux disent. Le lac par exemple, je m'attendais pas du tout à ça. Je veux absolument pas qu'ils se lèvent pour venir montrer sinon tu t'en sors plus. Et en même temps, recadrer gentiment ceux qui vont perturber ta séance. On fait les deux en même temps.</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>E</p>
--	--	--	-------------------------------------

<p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p>	<p>(<i>élève qui se lève, l'enseignant hausse la voix, et met la main sur les épaules de l'élève pour le faire rasseoir</i>)</p> <p>- écoutez, essayez d'avoir des réponses. Et ils jouent !</p> <p>- et elle rigole en plus.</p> <p>- Non mais elle rigole, mais toi tu .. tu fais une réflexion alors que t'es même pas assis en tailleur. Delphine, tu enlèves la capuche, je ne suis pas d'accord. Allez.. (<i>l'enseignant remontre la couverture du livre</i>).</p> <p>Une drôle de course. Chut. Alors c'est écrit par qui ? (<i>l'enseignant ouvre le livre, pause silence</i>). Une limace..</p> <p>- elle est pas gentille.</p> <p>- elle est pas gentille ?</p> <p>- elle est méchante.</p> <p>- elle a l'air méchante la limace ? Et ensuite qu'est-ce qu'on voit là sur cette image ? Laurie ?</p> <p>- des escargots</p> <p>- il y a des escargots. Laurie, il y en a combien d'escargots ?</p> <p>- Trois.</p> <p>- Deux.</p> <p>- deux escargots. UN.. et deux. Et ensuite ? Erwan ?</p> <p>- des limaces.</p> <p>- des limaces. Il y a trois limaces. Regardez. Un, deux .. et trois.</p> <p>- Ah oui il y en a trois.</p> <p>- Et qu'est-ce qu'ils font ces escargots ? Ils mangent ? Et ils mangent quoi à votre avis ?</p> <p>- Ils mangent des feuilles.</p>	<p>- qu'est-ce qu'il se passe là ?</p> <p>- je sens que Fares va créer.. j'arrête de suite pour pouvoir continuer plus rapidement l'activité. Je le connais en tant qu'élève et je sais qu'il faut vite, vite stopper les interventions parasites.</p> <p>- quelle est ton interprétation du comportement des élèves ? Que ressens tu ?</p> <p>- c'est quand même difficile pour les enfants, les séances de langage comme ça. Donc forcément ils se lassent. Donc y'a ceux qui s'endorment, ça c'est plus tranquille pour toi et puis y'a ceux qui commencent à être un peu perturbateur.</p> <p>- Comment tu fais pour les enrôler ?</p> <p>- là j'arrête ma séance de langage. Je lis l'histoire. D'ailleurs je pense que je vais lire l'histoire car je sens qu'ils commencent un peu à s'agiter. Donc il faut arrêter.</p> <p>- parce que la séance de langage c'est avant la lecture de l'histoire.</p> <p>- ah bah oui, c'est eux qui ont fait une lecture d'image, qui ont essayé de deviner le titre par rapport à l'image de couverture donc qui ont verbalisé soit des mots, des remarques, des phrases. Mais disons que c'est vraiment du langage oral. Donc ça tu peux pas le faire trop longtemps parce qu'ils s'énervent vite. Donc après y'a la lecture. (<i>visionnage</i>)</p> <p>Alors c'est là la difficulté de ce livre, quand on ouvre à nouveau tu as une lecture d'image qu'il faut faire mais là je passe assez rapidement. Comme on ne connaît pas l'histoire, c'est un petit peu compliqué pour eux de deviner. (<i>visionnage</i>)</p> <p>- là tu t'y attendais à cette réponse sur la limace qu'elle est méchante ?</p> <p>- heu oui un petit peu. Mes attentes, c'était plutôt par rapport à cette image-là. Mais eux, là c'est trop compliqué. Mes attentes elles étaient minimales. On venait d'avoir bien 10 min à parler de ça, donc quand on ouvre, il faut leur montrer le sens de lecture. Et à nouveau il y a une image ...</p> <p>- ça t'embêtait en fait ?</p>	<p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>P</p> <p>E</p>
---	---	--	---

<p>225</p> <p>230</p> <p>235</p>	<p>- Ah des feuilles. Des feuilles..</p> <p>- Maîtresse, pourquoi la limace y sourit ?</p> <p>- oui c'est vrai que la limace sourit. Elle a l'air d'être contente.</p> <p>- ils mangent des feuilles de l'arbre.</p>	<p>- hé oui, ça va pas. Normalement hop ! Et là on reprend le titre, on parle de l'auteur, de l'illustratrice, la maison d'édition et après on commence l'histoire.</p> <p>- Mais pour autant, tu n'as pas voulu louper la page.</p> <p>- bah non parce qu'elle y était, ça m'embêtait de la louper. Mais c'est une difficulté supplémentaire. Donc j'attendais de voir comment le groupe allait réagir. (visionnage) Tu vois là ils s'énervent, je suis restée trop longtemps sur cette image. Faut pas dépasser 10 min.</p> <p>- ta préoccupation, c'est quoi alors ?</p> <p>- bah ma préoccupation c'est que quand même, ils voient l'image, qu'il y ait une lecture de l'image possible parce qu'ils ne connaissent pas l'histoire. Donc voir qu'il y a plusieurs escargots. Voilà, une lecture simple. On voit qu'il y a deux escargots et trois limaces qui mangent des feuilles. Après le reste, on sait pas. (visionnage) Ah ils sont pas bête : ils voient un arbre donc ils mangent des feuilles de l'arbre.</p>	<p>P</p> <p>E</p>
<p>240</p> <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p>	<p>- Alors on va voir dans l'histoire si ce sont des feuilles de l'arbre. Ou si ce sont des feuilles...</p> <p>- de buissons !</p> <p>- peut-être de buissons ! Ou peut-être d'une autre plante (replaces un élève qui s'approche trop du tableau). On va voir. Allez. (enseignant tourne la page). Une drôle de course. Donc c'est une histoire écrite par Céline Lamour-Crochet. Les illustrations sont de Marie Chiron. Et la maison d'édition, c'est.. vous l'avez ici : Coprin. On commence cette histoire, on écoute ! (l'enseignant met ses lunettes)</p>	<p>- alors tu vois là au niveau pédagogique, je me plante. C'est un bide pour moi. Il faut vraiment attendre d'avoir le silence complet avant de commencer. Là les enfants parlent donc ça va pas. Mais je pense que je commençais à fatiguer. (visionnage)</p> <p>- ça tu procèdes toujours comme ça ?</p> <p>- oui c'est important qu'ils connaissent, qu'ils savent qu'il y a un auteur, une maison d'édition, leur montrer aussi où ça se trouve.</p> <p>- Quel est ton objectif ?</p> <p>- bah il faut qu'il sache qu'un livre est écrit par quelqu'un, c'est pas que des images et une histoire. Il y a des gens derrière. Il faut quand même le dire, après tu poses pas de questions. Juste le mentionner, c'est tout. (visionnage)</p> <p>- là je dis « on écoute » parce que normalement il faut que les enfants soient à l'écoute, qu'ils ne parlent plus. On ne leur demande plus de répondre à des questions, d'expliquer. Maintenant, ils doivent écouter l'histoire.</p>	<p>P</p> <p>T+E</p> <p>P</p>
<p>260</p> <p>265</p> <p>270</p> <p>275</p>	<p>- « En sortant de l'école, Hugo l'escargot et Horace la limace rentrent lentement chez eux. Sur le chemins, les deux gastéropodes se querellent une fois de plus. Nous devons réviser la leçon de math pour demain, prétend Hugo. Non ! Je suis sûr que c'est celle sur les prédateurs qu'il faut connaître par cœur, soutient la limace. Tu n'as encore rien compris, ronchonne l'escargot. Comment peux-tu être aussi bête ? »</p>	<p>- Tu vois ils parlent les enfants.</p> <p>- Quelles sont tes préoccupations quand tu lis l'album ?</p> <p>- Qu'ils écoutent. Qu'ils comprennent un petit peu le début de l'histoire. Donc il faut vraiment qu'ils écoutent le texte lu. Il faut absolument qu'ils écoutent et ils parlent un petit peu quand même. Donc pour moi, c'est par une réussite.</p> <p>- Et alors qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>- Alors normalement je m'arrête et je leur dis qu'il faut écouter. Et même des fois, je ferme le livre. On arrête jusqu'à ce que les enfants soient sages.</p> <p>- Et là pourquoi tu ne le fais pas ?</p> <p>- C'est parce que je suis filmée. (rires) C'est vrai que cet album est intéressant, il est quand même compliqué même pour les grands. D'ailleurs, ils ont adoré cet album mais on a mis plusieurs séances pour le lire. Ils ont beaucoup aimé. (visionnage)</p> <p>- Bon après ça va, ils sont quand même assez sages. Parce que ça fait un petit moment quand même. Ah oui Léna j'ai vu qu'elle</p>	<p>P</p> <p>P</p>

<p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p>	<p>(l'enseignant pointe du doigt une élève). Viens t'asseoir ici, tu n'écoutes rien du tout.</p> <p>« La limace n'a pas le temps de répondre qu'un violent vrombissement la fait sursauter. Vroum... Un camion vient de passer sur la route à toute vitesse. Dans le virage, une énorme salade tombe à quelques mètres des deux amis. Quelle aubaine ! Ceux-ci la regardent avec beaucoup d'envie. Ils accélèrent l'allure. Enfin, autant qu'une limace et qu'un escargot le peuvent. C'est moi qui l'ai vue en premier, s'écrit Hugo l'escargot. Non c'est moi, riposte Horace la limace. Et en plus, elle est tombée de mon côté. Je vais donc prévenir tous les membres de ma famille afin qu'ils viennent la chercher. Hugo et Horace se défont du regard. Car c'est bien connu, au village qui borde la route, les familles limaces et escargots sont voisines mais ne s'entendent pas. Leurs querelles durent depuis des générations sans que l'on puisse rappeler l'origine de leur mésentente. »</p>	<p>écoutait pas. Elle se tourne. Il faut pas que ceux là gênent le groupe. Et qu'ils me gênent moi ! Elle se rassoit quand même. Tu vois ce qui est intéressant, il y a des enfants, cette histoire les intéresse moyennement on va dire. Donc ils s'en vont un petit peu. Mais ça tant pis, c'est pas grave. L'important c'est qu'ils ne perturbent pas les autres. Léna j'ai vu qu'elle était partie, Fares aussi parce que pour eux, c'est plus compliqué. Peut-être dans un mois, deux mois...</p> <p>- D'accord, tu acceptes qu'ils décrochent un petit peu.</p> <p>- Voilà, ils peuvent décrocher à partir du moment où ils laissent les autres écouter. (visionnage)</p> <p>- Tiens tu vois elle revient, ça c'est intéressant.</p> <p>- Donc elle met son pull sur sa tête.</p> <p>- Voilà pour que lui n'écoute plus, elle a repéré que lui c'est un peu difficile de rentrer dans cette activité donc elle va le déranger en lui montrant des gestes parasites, perturbateurs. Et lui, au lieu d'écouter l'histoire, il va s'occuper du pull.</p> <p>- Et comment tu réagis toi à ça ?</p> <p>- Là je prendrais Léna et je la mets de l'autre côté. Je laisse Gabriel à cette place puisque lui est à l'écoute. Comme c'est Léna qui est perturbatrice, c'est elle que je change de place. Par exemple, hop de l'autre côté. (visionnage)</p> <p>Et il fait pareil. Il n'écoute plus. Tu vois ils jouent, ils ont trouvé un jeu. Après j'ai pas trop réagi parce que les autres écoutent. Quand tu es toute seule à mener des activités comme ça, forcément tu en auras toujours quelque uns...</p>	<p>P</p> <p>P</p>
<p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p>	<p>- c'est très important. Tu écoutes pas du tout. (l'enseignant replace un élève) Donc tu t'assoies là, tu ne bouges plus. Non là tu vois pas, mets toi en face. Voilà ! (silence) Tandis que la limace...</p> <p>- mais la limace elle est méchante.</p> <p>- Je reprends parce que tu m'as coupé la parole. Ça se fait pas de couper la parole, tu lèves ton doigt et tu attends. D'accord ? Tu comprends ? Qui c'est qui est derrière ? (l'enseignant se retourne) Bien sûr c'est Fares. Non je suis pas d'accord. Fares tu vas à côté</p>	<p>- Ah là j'ai réagi par rapport à Léna non ?</p> <p>- Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>- Je la prends. Elle n'écoutait pas. Je les sépare. Je veux que ces enfants là soient sages. Quand ils commencent à se disperser comme ça, c'est là qu'ils peuvent vraiment entrainer d'autres. D'ailleurs au départ, Gabriel il écoutait, elle est arrivée avec son pull et elle l'a embêtée. Elle a détourné son attention. Du coup, lui il est entré en communication avec elle en faisant pareil. Donc moi, j'ai vu que Gabriel était quand même intéressé par l'histoire donc je garde Gabriel pas très loin de moi et Léna, par contre, je l'éloigne. Parce que j'ai vu que Léna ce jour-là, soit elle a pas bien dormi. ce jour-là, elle était pas prête à rentrer dans cette activité-là. (visionnage)</p> <p>- Alors là : « tu m'as coupé la parole.. »</p> <p>- Ah oui, alors ça aussi c'est insupportable. Faut qu'un enfant ne coupe pas la parole de l'enseignant, alors ça c'est inadmissible et on essaie de faire en sorte qu'il ne coupe pas la parole d'un autre enfant. (visionnage)</p>	<p>P+A</p> <p>P+A</p>

<p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> <p>355</p> <p>360</p> <p>365</p>	<p>de Manon. Qu'est-ce qu'il y a Manon ?</p> <p>- je veux aller à Hawaï</p> <p>- tu veux aller où ?</p> <p>- à Hawaï.</p> <p>- ah non mais là on fait l'histoire maintenant. Stop. Et André ?</p> <p>- Et pourquoi..</p> <p>- tatata reste assis et tu parles.</p> <p>- pourquoi y'a une tête marron ?</p> <p>- ah alors je vais raconter l'histoire et peut être on va comprendre ce que c'est que cette tête marron.</p> <p><i>(bruits de fond)</i></p> <p>- chut écoutez bien. Tandis que la limace et l'escargot font la course, Hubert le vers de terre les regarde en pouffant de rire. Car c'est la première fois qu'il regarde une course aussi lente. On dirait un ralenti sur image.</p>	<p>- Là je ne veux absolument pas que Fares reste derrière moi. Et il le sait, il le fait exprès, c'est un enfant difficile.</p> <p>- Je veux aller à Hawaï ...</p> <p>- Mais qui a dit ça ? Ah mais c'est Manon !</p> <p>- Tu t'y attendais ? <i>(rises)</i></p> <p>- Non pas du tout. Alors là c'est une enfant qui s'exprime sur sa vie personnelle. Après quand tu connais les enfants.. elle vit des choses très difficiles à la maison, la maman est malade, c'est son papa qui s'en occupe, les parents sont séparés depuis peu. Donc là .. J'ai entendu ce que disait Manon mais j'ai pas rebondi.</p> <p>- volontairement ?</p> <p>- Heu .. je pense que c'est dans ma pratique de classe. Parce que sinon tu t'en sors pas. Elle la connaissant, je l'ai pas grondée.</p> <p><i>(visionnage)</i> Oui disons que la critique j'aurais de mon intervention.. ma voix n'est pas assez posée. Je suis pas assez ferme. Je pense aussi que le fait d'être filmée..</p> <p>- Alors comment tu t'es ajustée aux élèves au cours de cette séance ? Est-ce que pour toi elle était réussie ?</p> <p>- Pour moi c'est une séance réussie. J'ai quand même eu une majorité d'élève à l'écoute qui a répondu à mes attentes quant à la lecture de la couverture.</p> <p>- D'accord, et quels sont les gestes d'après toi qui ont permis qu'ils soient enrôlés dans l'activité ?</p> <p>- C'est pas vraiment dans cette activité, ce sont des choses qu'on fait quotidiennement. A force, comme ce sont toujours les mêmes gestes, ils sont compris par une majorité d'enfants. Faut que ce soit une activité ritualisée, ça c'est très important. Quand ils savent que c'est le moment de l'histoire. Y'en qui prennent des tissus, une petite marotte, un scénario. Et le choix de l'album qui est extrêmement important.</p> <p>- Et dans tes ajustements ?</p> <p>- Les ajustements tu peux pas les prévoir. Tout dépend des réponses des enfants par rapport à tes attentes. Mais suivant les groupes, suivant les années, c'est pas pareil. Par exemple, si tu fais cet album là dans un milieu favorisé, tu iras beaucoup plus vite. Je ne le ferais pas en milieu de ZEP. Ici je peux le faire parce que c'est un milieu hétérogène. Ceux qui sont des petits parleurs sont tirés par les autres.</p> <p>- Merci beaucoup en tout cas.</p>	<p>P+A</p> <p>P</p> <p>E</p>
--	---	---	------------------------------

Verbatims Céline (maître formateur, 20 ans d'expérience)

Séance du mardi 1^{er} décembre à 11h15 après la récréation du matin. Album *Le Carnet secret du père Noël* de Bénédicte Carboneill et Rozenn Follio-Vrel (2013).

Classe de 23 élèves de grande section et 5 élèves de moyenne section.

N° ligne	Enseignant en bleu gras Elèves en noir	Enseignant en bleu gras Professeur des écoles stagiaire en noir	Pdv acteur
1	<i>(les élèves sont tous assis sur le tapis du coin regroupement)</i>		
5	- Et moi j'ai une surprise pour vous. J'ai récupéré quelque part dans un endroit secret... (silence) ce livre. (L'enseignant montre le livre)	- Je n'ai pas donné le titre du livre tout de suite. J'ai demandé aux enfants d'essayer de deviner ce qu'était ce livre. Parce que la couverture, elle est assez explicite. Y'a une ceinture qui cache. On peut donc fermer, c'est le carnet.	A
10	- C'est Lucky Black qui le cherchait.	- Et justement quand tu parles de surprise, de secret, quelle est ton intention ?	
15	- C'est Lucky Black qui le cherchait ? Hé bien, c'est moi qui l'avais. Qu'est-ce que c'est que ce livre ? Est-ce que vous savez ? Oui ?	- d'attirer l'attention des élèves et de créer une sorte de suspense. - Donc ta préoccupation là c'est l'attention ? - Leur attention et leur donner envie. Avoir envie de lire, d'écouter l'histoire. De comprendre qu'est-ce qui se passe.	E
20	- Heu sur le petit... sur la petite.. le carré colorié en beige, hé ben c'est l'adresse du père Noël.	- Et quand tu présentes le livre, enfin plutôt la couverture du coup, qu'est-ce que tu cherches à faire ? - Alors moi ce que je veux au final, c'est qu'ils trouvent le titre, à peu près et qu'ils essayent de lire le titre, mais ça c'est au final. C'est pour ça que je crée l'envie. Je finis par leur dire qu'il y a une ceinture pour fermer, donc on peut pas l'ouvrir. A qui ça appartient ?	
25	- Ici tu crois que c'est l'adresse du père Noël ? - en attaché.	- et les élèves qui parlent de Lucky Black ? - Alors ça c'est dans l'école, les animateurs le midi disent qu'il y a un Lucky Black. Et donc quand la classe est ouverte alors qu'elle était fermée, les lumières sont allumées alors qu'elles devraient être éteintes, des choses comme ça, c'est Lucky Black qui passe. Donc c'est un personnage dans l'école. Ils se créent des peurs, voilà.	
30	- en attaché ? Peut-être ... - je l'ai à ma maison	- Et du coup tu t'y attendais à cette réponse ? - Heu non mais.. j'ai dit non c'est pas lucky Black mais c'est tout ce que j'ai dit.	
35	- Ah tu l'as ? Toi aussi tu es dans le secret alors .. ahhh.. Qu'est-ce que ça représente ce livre ?	- Ils disent que c'est l'adresse du père Noël. - En attaché.	A
40	Regardez, qu'est-ce que l'on voit ici ? (L'enseignante montre la ceinture sur la couverture)	- Qu'est-ce que tu fais là ? - J'entends ce qu'ils disent. Je n'infirme pas ni ne confirme. Je ne dis rien.	
45	- la ceinture du père Noël.	- Et pourquoi tu révèles à ce moment-là ce que c'est ? - Est-ce qu'ils ne s'agitent pas aussi les p'tits loulous ? Parce que quand je sens qu'ils s'agitent, j'accélère aussi. Il faut que je recaptive leur attention. - Quelles étaient tes attentes par rapport au moment de langage sur la couverture ? - J'aurais aimé qu'ils me trouvent le titre ou du moins qu'ils m'indiquent où était le titre et qu'ils essayent de trouver certains mots. Parce que « le » on l'a déjà vu. « Père Noël » on va le travailler après. Il y en a qui savent lire, il y en a 2 dans la classe qui savent lire. Donc je pense que ce que je voulais, c'est qu'ils trouvent le titre. Ce que je n'ai donc pas fait. - Donc tu dis le titre c'est « le carnet secret du père Noël » Tu ne leur fais plus chercher coup. - Non.	P
	- On voit la ceinture du père Noël. Ce livre, c'est le carnet secret du père Noël. Et comme il ne veut pas que des petits enfants ou		

<p>50</p> <p>55</p> <p>60</p> <p>65</p> <p>70</p> <p>75</p> <p>80</p> <p>85</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>100</p>	<p>autres personnes puissent regarder ce qu'il y a dedans, il a mis sa ceinture. Et comme ça, le carnet est fermé. Ahhh mais nous on peut l'ouvrir ici. A votre avis, qu'est-ce qu'on va y trouver ?</p> <p>Qu'est-ce qu'il pourrait bien mettre ?</p> <p>- Des mots.</p> <p>- Des mots ? Qu'est-ce qu'il pourrait mettre le père Noël à l'intérieur de son carnet ?</p> <p>- Des mots pour les petits enfants.</p> <p>- Des mots peut être pour les petits enfants. Toi tu as dit quoi ?</p> <p>- des adresses</p> <p>- des adresses... des adresses de qui ?</p> <p>- des petits enfants.</p> <p>- Ah des petits enfants.. peut-être. Qu'est-ce qu'il pourrait mettre d'autre le père Noël ? Il veut pas que les enfants ouvrent ... qu'est-ce qu'il peut bien mettre ? Vous savez pas ? Oui ?</p> <p>- Sa ceinture.</p> <p>- Dans son carnet ? Quand tu as un carnet, tu mets une ceinture ? Non lui il a mis la ceinture, pourquoi il a mis la ceinture ?</p> <p>- pour pas qu'on ouvre.</p> <p>- pour que personne ne puisse l'ouvrir. Tout à fait.</p> <p>- Et aussi pour pas que les enfants ils sachent .. que les enfants ils sont dans la liste pas sage.</p> <p>- Ahh... peut-être qu'il y a la liste des enfants pas sages dedans. Peut-être ... Peut-être qu'il y a votre prénom.. est-ce que vous pensez qu'il y a votre prénom dedans ?</p> <p>- Ouiiiii !!</p>	<p>- Qu'est-ce que tu fais quand tu expliques pour la ceinture ?</p> <p>- Bah c'est pour accentuer l'idée que c'est secret et qu'on ne peut pas l'ouvrir. On a accès à un document ultra ultra confidentiel. Et nous on a cette chance-là dans la classe, tu comprends.. L'exclusivité du carnet du père Noël. (visionnage) En fait je rebondis sur ce qu'ils disent sans donner la réponse, sans donner ce qu'il y a dedans. L'intérêt c'est qu'on va trouver la solution dans le livre.</p> <p>- Quelle réponse attends-tu là ?</p> <p>- Heu bonne question... Je ne sais pas. C'est vraiment qu'ils me donnent leurs idées et on vérifiera par la lecture. Donc là c'est qu'ils émettent des hypothèses et qu'ils aient envie d'aller vers l'écrit. Finalement, c'est l'écrit qui est le carnet qui va valider leurs hypothèses. C'est pas moi. Moi, je ne suis qu'un intermédiaire finalement. Je ne valide pas. (visionnage)</p> <p>- Là ils sont hyper concernés. Est-ce que leur nom est peut-être dedans ou pas. Et c'est le jour n°1. Et je le connais moi. C'est justement la liste des enfants pas sages. Et eux vont faire une production d'écrit d'ailleurs qui est très sympa à faire. Ou ils ont la liste et ils vont chercher les étiquettes des copains et ils font la liste des enfants sages de la classe. Ils ont le droit de mettre cinq copains minimum. Ils peuvent en mettre plus. Mais ils mettent leurs amis en fait. Le but c'est d'écrire et que l'écrit ait une utilité.</p> <p>- Donc là tu fais « Ahh » parce que tu sais que ça va être ça ?</p> <p>- Peut-être bien. Et puis ça les inquiète un peu. Tu te rends compte si y'a leur nom dedans ! Quel stress !! Je veux que ça les interpelle.</p> <p>- D'accord.</p> <p>- Le nom des enfants sages et pas sages, tu te rends compte ? C'est leur nom à eux.</p> <p>- Donc qu'ils se sentent concernés.</p> <p>- Oui voilà, investis. (visionnage)</p> <p>- Alors Lola ?</p>	<p>E</p> <p>A</p> <p>P+E</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>P+E</p>
--	---	--	---

<p>105</p> <p>110</p> <p>115</p> <p>120</p> <p>135</p> <p>140</p> <p>145</p> <p>150</p> <p>155</p> <p>160</p> <p>165</p>	<p>- Dans les enfants pas sages Lola ? Tu crois que tu es dedans ? Oulala peut-être ...</p> <p>- Moi chui trop sage.</p> <p>- Alors on va l'ouvrir ce carnet du père Noël. On va regarder ce qu'il met. En fait le père Noël, au mois de décembre, tous les jours il écrit quelque chose dans son carnet. Tous les jours, il indique peut être la liste des enfants sages ou la liste des enfants pas sages.</p> <p>- la liste des enfants moins sages</p> <p>- la liste des enfants moins sages.</p> <p>- la liste des enfants pas très sages.</p> <p>- la liste des enfants pas très sages. Vous croyez qu'il fait que ça ? Qu'est-ce qu'il fait le père Noël ? C'est quoi son métier quand même ? On a oublié de dire ça. Heu Clémence ?</p> <p>- Fabriquer des cadeaux.</p> <p>- Ah bah oui. Alors peut-être que dans son carnet, qu'est-ce qu'il trouve ?</p> <p>- y'a des cadeaux.</p> <p>- Ahh.. des cadeaux.</p> <p>- Et peut-être son livre il est magique.</p> <p>- peut-être son livre il est magique.</p> <p>- Et peut-être .. et aussi il livre les cadeaux chez les enfants.</p> <p>- il livre les cadeaux chez les enfants. Alors y'a des enfants qui m'ont dit dans ce carnet, il y a des cadeaux. Est-ce qu'on peut mettre des cadeaux dans un carnet ?</p> <p>- Noon (ensemble)</p> <p>- Alors qu'est-ce qu'on peut mettre ? en lien avec les cadeaux.</p>	<p>- Lola je l'interroge parce qu'elle commence à se disperser. Je la sens plus du tout accrochée. Je crois qu'elle se tourne et parle avec son voisin. Donc hop, je l'interroge pour qu'elle se sente concernée. Quand je sens qu'il y en a un qui décroche, je l'interroge. Je reexplique ou je répète ce qui vient d'être dit en mettant son prénom à la fin de la phrase par exemple. Comme ça juste, hop, il sait que je le surveille. Que je m'intéresse à lui. Pas le mettre dans une situation mal à l'aise, juste montrer que je l'ai vu.</p> <p>- Mais sans le mettre mal à l'aise.</p> <p>- Ah non sans lui poser forcément la question. (visionnage) Et là j'aurais pas du faire comme ça. Je pense que j'aurais du l'ouvrir moi, sans montrer aux enfants le contenu. Et là je leur dis, je vois que le père Noël tous les jours, il écrit quelque chose. Alors que ce qui pourrait être sympa c'est que je le découvre avec eux. Attendez je vais regarder et je vous dis ce qu'il y a dedans. Ça remet un peu de suspense.</p> <p>- Pourquoi tu fais ça ?</p> <p>- Parce que je vais lire que le n°1, que le 1^{er} décembre. (visionnage) Parce que là je pense qu'on accentue trop sur les enfants pas sages et que je voulais que ce soit positif. Voilà qu'on ne soit pas dans la réprimande. Que le père Noël il est là aussi pour féliciter les enfants sages.</p> <p>- Donc c'est pour ça que tu parles du métier du père Noël ?</p> <p>- Oui je pense. Y'a quelqu'un qui reparle de la liste des enfants pas sages et je lui dis, non, le métier du père Noël ce n'est pas de s'occuper des enfants pas sages.</p> <p>- Donc ta préoccupation ?</p> <p>- C'est d'être un peu dans la bienveillance, dans le positif. Le père Noël, c'est un être gentil quand même. Et eux, ils te parlent tout de suite de la liste des enfants pas sages. T'as vu ? C'est fou ! Ils ont toujours ce côté d'aller appuyer ce qui ne va pas. Tu vois Lola elle se lève, elle n'est pas très concentrée. Ou alors elle est très intéressée, je ne sais pas. (visionnage) En fait là je rebondis à chaque fois sur ce qu'ils disent. Même si ce n'est pas en lien avec la question que j'avais posée. C'était « quel est le métier du père Noël » et en fait ils reviennent sur le carnet, ils parlent des cadeaux. (visionnage) Alors là chacun parle de son histoire.</p> <p>- Voilà c'est ça, elle parle de sa photo avec le père Noël. Et tu fais quoi là ?</p> <p>- Ah bah je recentre sur le carnet je pense. Après c'est normal, ils vont tous raconter leurs histoires. Je pense que c'est ça qui est important, c'est leur vécu.</p> <p>- Du coup comment tu réagis face à ça ?</p> <p>- Bah je recentre sur le carnet. Voilà.</p> <p>- Tu ne lui réponds pas du coup ?</p> <p>- Bah en fait il ne m'a pas posé de question donc je laisse parler.. et voilà. (visionnage)</p>	<p>P+A</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>A+E</p> <p>A</p> <p>A+T</p>
--	--	--	---

<p>170</p> <p>175</p> <p>180</p> <p>185</p> <p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p>	<p>- Une fois avec Romain, on est allé à la fête de Noël, et c'était bizarre parce que y'avait ... le père Noël on l'avait vu assis sur un trône pour faire une photo avec lui.</p> <p>- Ah mais est-ce que là ça correspond à ce qu'on est en train de dire ?</p> <p>- Noooooon (ensemble)</p> <p>- Qu'est-ce qu'il pourrait mettre d'autre dedans ? Vous m'avez parlé des cadeaux. Qu'est-ce qu'il pourrait mettre dans son carnet ? Romain ?</p> <p>- Il dessine des cadeaux qu'il va livrer aux enfants.</p> <p>- Ahhh peut-être qu'il dessine les cadeaux qu'il va livrer aux enfants. Donc à l'intérieur, il y aurait les dessins. Peut-être ... Et vous, qu'est-ce que vous faites ? Vous écrivez pas quelque chose pour le père Noël ?</p> <p>- Si !!</p> <p>- Qu'est-ce que vous écrivez ?</p> <p>- Notre carte.</p> <p>- Votre carte. Est-ce que par hasard peut-être il y a la carte dans ce carnet. Votre carte.</p> <p>- mais moi je l'ai pas encore mis.</p> <p>- Ah alors peut être qu'elle n'est pas là.</p> <p>- Moi je l'ai fait envoler sur le ciel.</p> <p>- Alors on va voir ce qu'il a mis. On a dit que peut-être il y a la liste des enfants pas sages, peut-être qu'il y a la liste des enfants sages. Peut-être qu'il y avait les dessins des cadeaux qu'il allait fabriquer. Peut-être qu'il y avait votre carte à vous, ceux qui l'ont déjà envoyée. Ou peut-être qu'il y a d'autres choses</p>	<p>- Et tu fais quoi quand tu dis « peut-être il a dit .. » Tu reprends ce que l'élève a dit ?</p> <p>- Heu oui je reprends. (visionnage) Donc là je répète les hypothèses des enfants ?</p> <p>- Mais pourquoi ?</p> <p>- Pour que tout le monde ait bien en tête ce qu'il pourrait y avoir dans ce carnet. Pour qu'on puisse ensuite vérifier par la lecture si ce qu'ils ont émis comme hypothèse est valable. Mais il faut se dire que quand il y en a un qui parle, les autres n'écoutent pas forcément. Donc en fait c'est un moment, c'est une sorte de résumé. C'est pour que tout le monde se raccroche à ça. Y'a le geste et y'a la parole. Chacun a parlé, a émis des hypothèses et moi je résume tout ça. Pour qu'on puisse ensuite passer à la lecture du livre pour confirmer ou pas.</p>	<p>E+P</p>
--	---	---	------------

<p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p> <p>260</p> <p>265</p> <p>270</p> <p>275</p>	<p>qu'on ne sait pas. Alors on va regarder.</p> <p>Tous les jours le père Noël écrit. Chaque jour il écrit. Alors je cache. Et donc regardez. (l'enseignant ouvre le livre et montre seulement la page de gauche, cache celle de droite) Sur cette page il y a écrit, qu'est-ce qu'il y a écrit ?</p> <p>- le 1</p> <p>- le 1 et en dessous, on l'a vu ce mot.</p> <p>- un lutin</p> <p>- (en tapant le tableau) Y'a un lutin ...C'est le 1^{er} décembre. Et le père Noël tous les jours il écrit. Il écrit quelque chose. Qu'est-ce qu'on voit sur cette image ?</p> <p>- Une petite fille qui a vu un enfant dans un arbre.</p> <p>- Qui fait quoi ?</p> <p>- Non c'est le lutin ça.</p> <p>- Ici ? Qu'est-ce qu'on voit ici Martin ?</p> <p>- Un lutin</p> <p>- Qu'est-ce qu'il fait le lutin ? Romain ?</p> <p>- un autre élève : Il prend une photo.</p> <p>- Alors qu'est-ce qu'il a dans les mains ? Regardez bien. Augustin.</p>	<p>- Quelle est ta préoccupation alors ?</p> <p>- Qu'ils soient tous là. Que je les ai tous attentifs. Quand tu laisses comme ça la parole aux enfants, chacun raconte sa propre expérience, puis y'en a qui parlent, qui bougent un peu donc ça commence à se disperser. Donc finalement on les recentre avant l'ouverture du livre pour que là on soit certains qu'ils soient tous mobilisés.</p> <p>- Et tu fais toujours comme ça ?</p> <p>- Je crois.</p> <p>- Et comment tu t'assures qu'ils ont compris ?</p> <p>- Le problème c'est que je ne peux pas vérifier que chacun ait compris. C'est ça le problème. Ou alors il faudrait que là je m'arrête. Qu'on n'ouvre pas le livre, et que là alors c'est un peu compliqué, qu'ils dessinent des hypothèses. Chacun une hypothèse ou plusieurs. J'avais fait ça dans un livre qui s'appelle le petit ogre qui veut aller à l'école. Et un moment le petit ogre, il est caché derrière des buissons. Et on ne voit que ça et on voit que quelque chose l'intrigue. Et là tu peux faire émettre des hypothèses. Et ils devaient dessiner ce que pouvait voir l'ogre. L'idéal c'est même de faire une dictée à l'adulte mais ça c'est dans l'idéal. Là je veux juste capter leur attention, je ne peux pas vérifier qu'ils aient tous compris. Le but c'était de leur donner envie de rentrer dans le livre. L'objectif de ce moment de langage, c'est on va rentrer dans ce livre qui est quand même presque magique. C'était ça. C'est pas un travail évaluable. Mais je peux pas vérifier qu'ils aient tous envie de rentrer dedans. Tu vois juste les regards. En tout ça là, ils avaient tous envie. Le père Noël quand même... Puis y'a peut-être leur carte qu'ils ont écrite eux. Donc ça les investit.</p> <p>- ça c'est toi qui en as parlé de la carte.</p> <p>- Ah oui. (visionnage) C'est là où je n'aurais pas du faire comme ça. Voilà j'ouvre le livre, je montre qu'on est bien le 1^{er} décembre. La date du jour.</p> <p>- Là qu'est-ce que tu fais quand tu tapes sur le tableau ?</p> <p>- Je montre le décembre qui est écrit en gros. C'était le mot du jour.</p> <p>- Et pourquoi tu caches ?</p> <p>- Parce que c'est le n°2. Donc je ne veux pas montrer. Et en fait après ils analysent l'image qui est assez facile. Y'a un lutin qui regarde les enfants sages et les enfants pas sages.</p> <p>- Et pourquoi d'abord tu leur fais décrire les images ?</p> <p>- Bonne question... Parce que si je lis directement .. je sais pas. (visionnage) ça semble .. donc ça veut dire que je n'ai toujours pas lu le texte. En fait, ils émettent encore des hypothèses. Là c'est facile, ils peuvent faire partie.. On n'est pas en train de raconter l'histoire du petit chaperon rouge. On parle du carnet secret du père Noël. On observe les enfants sages ou pas sages. Ils peuvent se sentir concernés. D'ailleurs ils ont passé la récréation d'après à chercher le lutin. Ils n'ont fait que ça. Après ils ont oublié.</p> <p>- Et qu'est-ce que tu t'es dit quand tu les as vu faire ça ?</p> <p>- Je me suis dit ils vont être sages. (rires) Je me suis dit que ça les avait intéressés. C'est une preuve qu'ils avaient été attentifs et que ça leur a plu. Mais y'a pas d'apprentissage derrière tout ça. Une introduction d'album. Faire en sorte qu'ils soient tous impliqués. Emettre quelques hypothèses. Quand ils vont chercher le lutin dans la cour, c'est qu'on a réussi.</p> <p>- Après tu vas rentrer dans les apprentissages ?</p> <p>- Ah oui, après on va faire des activités dessus. Et tous les jours ils me demandent. C'est un rituel. Quelque part je sais pas si ils y croient ou</p>	<p>P</p> <p>P+A</p> <p>T+E</p>
--	---	--	--------------------------------

<p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> <p>300</p> <p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p>	<p>- Il a des jumelles pour voir les enfants qui sont sages ou pas sages.</p> <p>- Voilà, ça semble bien être ça. Il a des jumelles et il observe les enfants dans la cour de récréation.</p> <p>- ça veut dire qu'il nous observe.</p> <p>- ça veut dire qu'il nous observe .. peut-être.. Peut-être même dans la classe à travers les carreaux. Il a des super jumelles.. ah..</p> <p>Alors le père Noël, il a écrit un petit texte ici.</p> <p>- Tu peux le lire ?</p> <p>- Ah je peux le lire ?</p> <p>- Oui.</p> <p>- D'abord je vais le lire toute seule savoir si ça me fait peur. (silence) Le père Noël prépare la liste des enfants sages. Vous aviez raison ... Alors ne fais pas de bêtises car le lutin bleu observe aux jumelles les bambins dans la cour de récréation. Gare aux polissons ! C'est quoi un polisson ?</p> <p>- Hé ben un polisson, par exemple, hé ben il poursuit un enfant, qui qui qui qui qui ... qui dit au père Noël, qui rentre chez le père Noël. Il dit au père Noël de pas livrer un cadeau à Mathis.</p> <p>- C'est ça un polisson ?</p> <p>Alors dans la cour, pourquoi il dit qu'il y a des polissons ? Ils font quoi les polissons ?</p> <p>- Ils sont pas sages.</p> <p>- Voilà. En levant la main, c'est mieux. Ce sont les enfants qui sont pas sages. J'espère que vous, vous n'êtes pas des polissons.</p> <p>- Bah non !!</p> <p>- Non.. il y a un autre mot qui est difficile. Il dit : le lutin bleu observe aux jumelles, pour bien voir, les bambins dans la cour.</p>	<p>pas, on en est pas là mais ça les intrigue. Alors y'a un jour où le père Noël prend un jour de repos, il fait du ski. Y'a un jour où y'a un lutin qui renverse tous les puzzles, c'est une catastrophe. Après il fait du patin à roulettes, après il compte les peluches. On fait des math avec.</p> <p>(visionnage) Là je lis le texte qui est tout petit.</p> <p>- Quelles sont tes préoccupations quand tu lis le texte par rapport à tes élèves ?</p> <p>- Alors je n'attends rien, je leur livre le texte, c'est une lecture, c'est cadeau. Là y'a du langage quand même. Y'a bambin et polisson. Martin a demandé. Alors ça aussi, polisson, je l'ai entendu pendant 3 jours. On est des polissons... ça leur a beaucoup plu ce mot. C'est de la lecture cadeau en faisant bien attention. Je le relis plusieurs fois. Dans la journée je l'ai relu. Surtout pas changer les mots. On est dans la lecture de ce qui est écrit. On ne raconte pas. L'intérêt c'est de montrer que ce qui a été écrit par le père Noël, c'est écrit, ça ne bougera pas. Qu'ils fassent la distinction quand on lit et quand on raconte. Ce qui est écrit, on le dit et c'est irréversible. Ça reste écrit.</p> <p>- Après justement on va voir sur polisson. (visionnage) Comment tu réagis à l'intervention de l'élève qui essaye d'expliquer ce que c'est un polisson ?</p> <p>- J'attends en observant les autres, en me disant pourvu que ça ne soit pas trop long. Et si c'est trop long, je coupe. Mais là ils étaient sages. Ils ne bougeaient pas donc on continue. Mais c'est le problème quand les enfants interviennent. Tout de suite la concentration est volatile. On n'écoute pas son copain. Ecouter les pairs, à cet âge là ... On vise qu'ils s'écoutent, rebondissent sur ce qu'a dit l'autre mais finalement, ça passe par moi. Et c'est un problème d'ailleurs. Faudrait qu'ils puissent échanger ensemble. Alors ça tu peux le faire dans un « quoi de neuf » avec un bâton de parole. Mais là c'est évident que moi je valide ou pas quelque part. C'est moi qui valide la réponse de Martin. Alors que j'aurais pu dire : « tiens Nathalia, est-ce que tu es d'accord avec .. mais c'est plus long. » Mais sinon c'est ça qu'il faut faire. Parfois je prends plusieurs réponses, toi tu dis qu'on est vendredi, d'accord, toi tu dis qu'on est jeudi. Comment on peut vérifier qui a raison ? Et en fait chacun donne une réponse. Ça ne passe pas forcément par moi.</p> <p>(visionnage) Alors Romain, il ne doit pas écouter, c'est pour ça que je lui demande.</p> <p>- Là tu t'adresses personnellement aux élèves ?</p> <p>- Bah c'est-à-dire que là je leur pose une question et tu es obligée d'interroger un élève sinon c'est n'importe quoi. Quand c'est trop long comme ça, Augustin tu sais qu'il va répondre juste. Je ne l'ai pas choisi par hasard. Je pense que je l'ai choisi pour accélérer un peu. Faut avancer. Là ils commencent à s'agiter, ça bouge, c'est trop long. On voit les enfants qui dansent. Là y'en a deux qui ont commencé et puis lui, il suit. Pourtant Romain est très sage, mais c'est trop long.</p> <p>- Quelles connaissances as-tu mobilisé dans cette séance ?</p> <p>- Bah déjà la connaissance du père Noël, du concept de liste.</p> <p>- Est-ce que pour toi c'était une bonne séance ?</p> <p>- C'était un peu trop long. Après c'est un support qui leur plaît. Ils étaient à fond. L'après-midi on a écrit la liste.</p>	<p>T</p> <p>E</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>P</p>
--	---	--	--

335	C'est quoi un bambin ? Olivia ? - C'est des bancs. - Des bancs ? Ah non, ce ne sont pas des bancs. C'est quoi Léandre ? C'est quoi un bambin ? (silence) Qu'est-ce qu'il observe le lutin ? Il observe les bambins. Drôle de mot ..		
340	Nora ? - Les enfants. - Ce sont les enfants.		

Verbatims Marine (directrice d'école, plus de 15 ans d'expérience)

Séance du mardi 2 février à 9h30. Album *La Chasse au Caribou* de Céline Claire et illustré par Sébastien Chebret (2016).

Classe de 23 élèves de grande section.

Durée de la situation enregistrée : 14 min

Durée complète de la séance : 30 min.

N° ligne	Enseignant en bleu gras Elèves en noir	Enseignant en bleu gras Professeur des écoles stagiaire en noir	Pdv acteur
1	- On va travailler sur un nouveau livre : La chasse au caribou. On va travailler looongtemps sur ce livre (avec geste des bras) Pour bien le comprendre et après être capable de le ...	- Donc là c'est quoi ton objectif quand tu dis ça ? - Bah de comprendre, qu'ils comprennent le travail, qu'ils soient intéressés. Parce qu'il faut quand même qu'ils sachent ce qu'on va faire pour qu'ils rentrent dans l'activité. S'il n'y a aucun intérêt, si c'est juste lire un album, ils vont pas s'intéresser. Là y'a quand même quelque chose pour attirer leur attention.	T+E
5	- voir. - Non.	- Donc y'a une finalité. - Les intéresser. Leur dire où est-ce qu'on va aller, pourquoi on fait ça. Et qu'ils soient tous motivés pour aller raconter à leur grand-mère et à tout le monde.	T+E
10	- D'aller le raconter à leurs parents. (en acquiesçant de la tête) On va aller le raconter à ses parents, à ses grands-parents, ses cousins ..	- ça tu penses que ça va les motiver ? - Ah complètement ! C'est super. J'avais dit la dernière fois qu'ils allaient rentrer avec leur sac à histoires et qu'ils pourraient scénariser, raconter, même être filmés à la maison en train de raconter leur histoire.	T+E
15	- à ses tout le monde. - à ses tout le monde !	- Tu as eu les réactions que tu attendais ? - Ah oui ça ils sont motivés les enfants, aller raconter à la maison. Ça les motive ! (visionnage) On les sent motivés !	T+E
20	- à ses grandes sœurs. A sa sœur, à ses petits frères. - Et moi j'ai des petits frères. - Des bébés. <i>(les élèves parlent tous en même temps)</i> - Chuuut. Nous avons pour BIEN comprendre ce livre.. par quoi on a commencé Aalil ? Chut ! Tidian..	- Tu les laisses parler du coup ? - Ah oui bien sûr. C'est dingue la quantité de personnes à qui on pourra le raconter. Aux bébés, aux frères, aux sœurs, au grand-père, à tout le monde. On sent qu'ils ont plein d'idées, plein d'envies déjà.	A
25	- La boîte. - Par construire la boîte. Tu étais là Tidian quand on a construit la boîte ?	- Là pourquoi tu fais Chut à ce moment-là ? - Parce qu'il y a du bruit. Et puis faut quand même démarrer le travail, effectivement ils sont tellement	P+A
	- Oui.. Non ! - Oh punaise. - Si t'étais là.		

<p>30 - Je sais pas.. alors dans ta tête cherche là, est-ce que tu la trouves la boîte ? Elio, toi tu l'as ta boîte ? (<i>l'enseignant ferme les yeux</i>).</p> <p>- Oui je l'ai.</p> <p>35 - Oui alors on OUVRE ... (<i>silence</i>) On essaye de retrouver les mots qu'il y a dedans.</p> <p>- J'ai ouvert</p> <p>- Très bien. Qu'est-ce que tu vois comme image ?</p> <p>40 - On m'arrê't'ra pas.</p> <p>- Le caribou.</p> <p>- Alors le caribou .. est-ce que tout le monde trouve le caribou dans sa boîte ?</p> <p>- Ouiiiiii</p> <p>45 - Chuuut (<i>montre l'image du caribou</i>)</p> <p>- Moi je vois la chasse.</p> <p>- Attendez.. hep ! Rose ! Il faut qu'elle mémorise, elle le connaît pas. C'est quoi ça Rose ?</p> <p>50 - Ah oui, je vois le petit garçon qui va lancer la flèche.</p> <p>- Ah tu attends Elio s'il te plaît. Rose c'est quoi ça ? Rose ?</p> <p>- Un renne ?</p> <p>55 - Bah non.</p> <p>- Un caribou.</p> <p>- Un caribou ! C'est le cousin du renne. On a dit c'est le cousin du renne parce qu'il a des bois sur la tête. Il va à quatre pattes, il a des sabots. Heu voilà. Tu retiens bien ? Un CA-RI-BOU. Wagner ?</p> <p>60 - Un caribou</p> <p>- Très bien.</p> <p>- Tu retiens bien.</p> <p>65 - On avait effectivement ...</p> <p>- Moi je reconnais.</p> <p>- La chasse.</p> <p>- La chasse. Très bien.</p> <p>- Moi j'ai vu le caribou et le petit enfant.</p> <p>70 - Il faut qu'elle mémorise Rose. Chut ! Tu photographies la chasse. Tu sais ce que c'est chasser ?</p> <p>- La tortue. La tortue.</p> <p>- Chasser, c'est ... (<i>silence</i>) C'est tuer des animaux. C'est parfait. La chasse.</p> <p>75 - La tortue ! la tortue !</p> <p>- On y est pas encore. (<i>l'enseignant cherche dans la boîte</i>) Heu... ça d'abord (<i>l'enseignant montre l'image du carquois et des flèches</i>) Là vous l'avez pas aimé. Y'avait trois mots, vous vous souvenez ?</p> <p>80 - Arc !</p> <p>- Arc (<i>montre un doigt</i>)</p>	<p>plein d'idées sur l'histoire à qui on peut le raconter, alors là il faut arrêter et démarrer le travail. (<i>visionnage</i>)</p> <p>- Là pourquoi tu t'adresses à Tidian ?</p> <p>- Hé parce qu'il n'écoute pas ? Je le vois parler à son copain. Je m'adresse tout le temps à l'enfant qui n'est pas attentif.</p> <p>- Il était pas là quand tu as fait le vocabulaire ?</p> <p>- Je pense qu'il était là. Ou à la sieste... je sais pas. Rose était pas là, je le sais, mais lui... donc je le rappelle à l'ordre finalement, plutôt que de lui dire « chut Tidian, Tidian écoute » ... je dis « Alors Tidian, étais-tu là ? Est-ce que ta boîte tu l'as en tête ? »</p> <p>- Ah donc c'est une variation...</p> <p>- C'est une variation d'un rappel à l'ordre. (<i>visionnage</i>) Donc là je suis finalement contente que la 1^{ère} expression qu'ils sortent c'est « on ne m'arrêtera pas. » Qui était la plus compliquée. C'est celle qui effectivement les a le plus interpellés quand on a fait la séance de vocabulaire, c'est la plus originale. C'est une tortue, la fusée, oui donc effectivement ils ont pensé à un jouet. Donc finalement c'est la plus compliqué qu'ils ont ressorti la 1^{ère} et j'en suis ravie. Parce que c'est celle où on se demande si ils vont s'en souvenir la fois d'après. (<i>visionnage</i>) Alors mon souci c'est que Rose était absente. Donc c'est une séance de vocabulaire qui va être plus longue que prévue, parce qu'il faut que je refasse la séance de vocabulaire pour cet enfant qui n'était pas là.</p> <p>- D'accord, tu ne fais pas que rappeler pour les autres.</p> <p>- Ah bah non rappeler ça aurait été très rapide, ça aurait été « chasse, caribou » ça les autres ils l'avaient. Mais cette petite fille qui n'était pas là .. il faut que je la refasse un peu cette séance de vocabulaire. Ça m'a contrarié. Sinon ça aurait été rapide et on serait passé à l'album directement.</p> <p>- Et donc tu attends quoi là de Rose ?</p> <p>- Qu'elle mémorise très rapidement, parce qu'elle a pas le choix. Elle aura beaucoup moins de temps pour assimiler, comprendre. (<i>visionnage</i>) Alors là effectivement, caribou c'est le terme que personne ne connaît. C'est le plus difficile à retenir pour eux. Caribou, ils y arrivent pas. Y'en a un qui m'a dit « c'est un Canada » Parce que dans le manuel ils disent qu'il faut replacer l'histoire au Canada mais alors le Canada, qu'est-ce que c'est ? Ils savent pas, le caribou, ils savent pas. Donc du coup trop compliqué le caribou.</p> <p>- Donc là pourquoi tu dis que c'est le cousin du renne ?</p> <p>- Parce que le renne ils connaissent avec le père Noël. Alors que le caribou ils le connaissent pas. Ça leur parle le renne. Le caribou, non. D'où est-ce qu'il sort ce caribou ? On n'a jamais vu une histoire avec un caribou sur ces trois années de maternelle. Nous sommes en grande section. Je sais pas s'ils ont déjà fréquenté un caribou en petite, moyenne section. A la télé, je ne vois</p>	<p>A+P</p> <p>T</p> <p>P+E</p> <p>E+T</p>
--	---	---

<p>85</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>100</p> <p>105</p> <p>110</p> <p>115</p> <p>120</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p>	<p>- Flèche, carquois.</p> <p>- (<i>montre deux puis trois doigts</i>) Oulala ! Arc, flèche, carquois (<i>en remontrant chaque image</i>)</p> <p>- avec un K.</p> <p>- Un carquois Agner, c'est là où on range les ...</p> <p>- flèches.</p> <p>- les flèches. Arc, flèches, carquois. C'est bon Aalil tu l'as dans ta boîte ? Très bien. Heu... Qu'est-ce qu'on avait d'autre ?</p> <p>- Le chemin.</p> <p>- Oui. (<i>montre une image</i>)</p> <p>- avoir froid.</p> <p>- Avoir froid. Tu as froid Agner ? Violetta tu as froid ? (<i>l'enseignant croise ses bras et tremble. Tous les élèves miment.</i>)</p> <p><i>L'enseignant montre une autre carte.</i></p> <p>- Chemin !</p> <p>- Chemin on avait dit que c'était différent d'une..</p> <p>- route.</p> <p>- La route c'est du goudron et le chemin c'est plutôt de la ..</p> <p>- terre.</p> <p>- De la terre, des cailloux, oui !</p> <p>- Et de la terre..</p> <p>- Et de la terre. (<i>l'enseignant montre une autre image</i>)</p> <p>- du gravier.</p> <p>- Ah pas tout à fait.</p> <p>- des châtaignes.</p> <p>- Pour les cheveux ?</p> <p>- Châtains.</p> <p>- Presque ! On avait parlé de cheveux. On a dit l'ours..</p> <p>- Brun !!</p> <p>- Merci !! Brun ! C'est la couleur qui est un peu marron. C'est pour les cheveux plutôt. Brun.</p> <p>- la tortue ! (<i>L'enseignant montre l'image de la tortue avec la fusée sur le dos</i>)</p> <p>- Personne m'arrêtera !</p> <p>- On ne m'arrêtera pas ou personne ne m'arrêtera. Très bien. Tu vois cette tortue ? Avec sa fusée sur le dos ? On ne m'arrêtera pas, je suis décidé, je vais y aller. J'ai envie d'aller là-bas, j'irai. Personne ne m'arrêtera, d'accord ? On ne m'arrêtera pas. Photographie dans ta boîte. C'est bon ? Très bien ! Euh ... je sais pas dans quel ordre c'était.. ça ? (<i>montre une autre image</i>)</p> <p>- Ombre !</p>	<p>pas de dessin animé connu ou d'album de jeunesse.. non ce caribou il sort de nulle part. Même moi je ne sais pas d'où je connais le caribou.</p> <p>- C'est pas un terme qu'on utilise tous les jours ...</p> <p>- Oui donc lui il me pose souci. (<i>visionnage</i>) Alors pourquoi Agner... lui il va être beaucoup sollicité parce qu'il parle albanais, chez lui tout le temps depuis sa naissance. Français un tout petit peu à l'école. Les quelques heures où nous sommes à l'école, c'est le seul français qu'il entend. Et c'est difficile.. lui le caribou, il sait pas ce que c'est un animal. Des pattes, il sait pas ce que sont des pattes.</p> <p>- Oui donc les sabots ...</p> <p>- On a essayé d'expliquer ce qu'était un animal. Un être vivant animé sans langage. Lui il en est encore là. Alors une patte, des sabots, des poils, tout ça, non.</p> <p>- Et en lui montrant sur une image ?</p> <p>- Il va comprendre ce qu'est un caribou donc il faudrait lui montrer les pattes, les quatre, les sabots. Non c'est trop difficile. Donc je vais beaucoup le solliciter. Au quotidien, dans cette séance et dans toutes les séances de classe.</p> <p>(<i>visionnage</i>)</p> <p>- Voilà, mêler l'image, passer par le corps pour mémoriser. Le froid, la peur, même les rennes, les bois. Oui on passe beaucoup par le corps. On apprend, on le ressent. Là je pense qu'Agner il comprend ce que ça veut dire avoir froid quand on fait les gestes, on ressent.</p> <p>- Donc c'est pour la mémorisation ?</p> <p>- Oui oui, passer par le corps. (<i>visionnage</i>)</p> <p>- je l'aime pas ce brun ...</p> <p>- Et là quelles connaissances tu mobilises chez eux ?</p> <p>- Leurs connaissances des couleurs mais alors les couleurs des cheveux. Ça on l'a vu ensemble pendant la séance de vocabulaire, leurs connaissances du monde.</p> <p>- Et comment tu fais ces liens ?</p> <p>- Avec ce qu'ils vivent, avec leur expérience vécue. On voit ceux qui ne sortent pas de chez eux le week end, les vacances vont à la campagne et ont déjà marché sur un chemin de terre, de cailloux, de gravier. Et on s'aperçoit qu'il y en a qui ne connaissent pas le chemin de terre. Mais comme nous sommes allés à l'écolothèque, j'ai parlé de cette sortie. A l'écolothèque, nous marchions sur des chemins de terre. Donc j'arrive à retrouver des expériences vécues ensemble donc toute la classe ensemble pour qu'on ait tous cette mémoire commune, mémoire collective et qu'on ait ces souvenirs qu'on peut la récupérer quand on en a besoin. Parce que là je sais obligatoirement tous les élèves ont vécu ça, connaissent ça puisqu'on l'a vécu ensemble. C'est pour ça qu'on fait un maximum de choses ensemble.</p> <p>(<i>visionnage</i>)</p>	<p>E</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>E+A</p> <p>T</p> <p>T+E</p>
---	---	--	---

140	<p>- Ombre. Oui on avait expliqué, Agner, on s'était amusés à faire de l'ombre. Très bien.</p> <p>- C'est la lumière qui s'arrête grâce à la main.</p>		
145	<p>- Chut ! Attends faut qu'elle entende Rose. Elio tu redonnes ta définition d'une ombre ?</p> <p>- C'est la lumière qui va cogner sur la main pour que ça fasse de l'ombre.</p>	<p>- (rises) Pauvre Rose t'as pas le choix.</p> <p>- Ah c'est pour Rose là ?</p>	P+E
150	<p>- La main ça fait un écran oui (l'enseignant se baisse pour pose sa main) et donc ça projette une ombre. (les élèves se lèvent pour voir leur ombre)</p> <p>- Et parfois il y a des ombres ...</p> <p>- et ça fait peur.</p>	<p>- Là je m'attends à juste ombre. Mais je ne m'attends pas à ce que tout le monde refasse une ombre parce là on se refait la séance de vocabulaire. Et c'est reparti. Oui là on s'était amusés à faire de l'ombre. Et c'était génial cette séance de vocabulaire mais là c'était trop.</p> <p>- Là c'était pas l'objectif ?</p>	P+E+A T
155	<p>- Elle est in ... quié...</p> <p>- tante.</p> <p>- Quand y'avait pas de lumière et quand y'a de la lumière, ça se cogne sur la main.</p>	<p>- Ah non. Donc ouais c'était génial l'ombre mais c'était pendant ma séance de vocabulaire, on s'était beaucoup amusés. Agner il a découvert ça. Maintenant dans la cour, mardi après-midi, il s'amusait à faire de l'ombre avec son corps. Je trouve ça génial. C'est juste que ... (visionnage)</p>	T
160	<p>- On avait dit qu'en source de lumière, il pouvait y avoir les lampes ou...</p> <p>- le soleil !</p> <p>- je continue à faire de l'ombre !</p>	<p>Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on s'arrête là et allez on fait une séance sur l'ombre parce qu'on sent que tout le monde a envie de ... ou non je reste dans mon devoir de séance et faut que j'aille au bout.</p>	P
165	<p>- Ah bah ça tant que la lumière est allumée, tu vas faire de l'ombre. Heu Tidian, c'est quoi ça du coup ?</p> <p>- Hum .. un truc qui fait peur.</p> <p>- inquiétant oui. Quelque chose d'inquiétant, quelque chose qui fait peur.</p> <p>- On dirait un monstre.</p>	<p>- Surtout là tu suis une méthode..</p> <p>- Hé oui..</p> <p>- T'es un peu contrainte..</p>	
170	<p>- Un peu ça. Tidian tu arrêtes s'te plait. Est-ce que ta boîte est prête Rose ? à peu près ? (l'enseignant referme la boîte vocabulaire) Oui ? Tu as le droit de parler .. (à un autre élève) Assis. Allez c'est parti.</p>	<p>- Mais quand on les voit, quand on les sent .. on a envie de tout arrêter et de dire allez aujourd'hui on va s'amuser avec l'ombre. Allez on cherche toutes les sources de lumière possible, tous les écrans possible et on y va. Mais bon on a Narramus... (visionnage)</p> <p>- Là pourquoi tu reparles des sources de lumière ?</p>	
175	<p>Aujourd'hui on a le droit d'ouvrir l'album, ouf ! Enfin !</p> <p>5'45 (l'enseignant prend l'album) Et on n'a pas dit ... Si on a dit.. le caribou où est-ce qu'il vit ?</p>	<p>- Parce que ya Elio qui continue là.</p> <p>- Donc quand même tu rebondis un peu ?</p> <p>- Ah bien sûr, je leur coupe jamais la parole. Ça va durer 4h cette séance mais elle durera 4h ... on ne peut pas continuer une séance si un enfant a une idée en tête, n'a pas terminé de s'exprimer. Donc en plus c'était tout à fait pertinent, ça correspondait à notre travail. (visionnage)</p>	A+P
180	<p>- La chasse au caribou !</p> <p>- Non où est ce qu'il vit ? Son lieu ?</p> <p>- Dans la montagne !</p>	<p>- Là pourquoi encore Tidian ?</p> <p>- On rattrape Tidian parce qu'on le perd régulièrement. Pas d'attention donc il faut l'attraper. Donc on vérifie qu'il soit toujours là.</p>	P+A
185	<p>- Oui on avait donné le nom d'un pays qui vous avait un peu perdu là. (l'enseignant prend un planisphère). Celui-là ?</p> <p>- Au pôle Nord.</p> <p>- Non. Lucas ?</p> <p>- Caribou.</p>	<p>- Là tu sais qu'il n'est plus là ?</p> <p>- Tidian il est perdu, il discute. (visionnage)</p> <p>- Là tu fais quoi ?</p>	
190	<p>- le CA-NA-DA. Non le caribou c'est l'animal qui vit au Canada.</p> <p>- Mais moi mes cousins avant ils vivaient au Canada.</p>	<p>- Parce que je me suis aperçue qu'on avait parlé du Canada sans le visualiser sur une carte. Cette séance de vocabulaire, c'était écrit dans la méthode Narramus, dites que le Caribou vit au Canada. Mais on n'avait pas regardé où c'était et que depuis nous avons fait une</p>	E+T A

<p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p> <p>225</p> <p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p>	<p>- Très bien.</p> <p>- Moi, chez moi j'ai une carte du monde.</p> <p>- Ah bah tu regarderas où est le Canada.</p> <p>- Moi aussi j'ai une carte aimantée.</p> <p>- Alors le Canada, il fait chaud, il fait froid ?</p> <p>- Il fait froid !</p> <p>- Agner, pourquoi il fait froid ? (silence)</p> <p>Tidian, tu prépares ta réponse parce que Agner, il sait pas. Alors qu'est-ce qu'on voit là ? (l'enseignant montre la couverture)</p> <p>Pourquoi il fait froid ?</p> <p>- Parce que y'a le Canada.</p> <p>- Non parce que y'a de la neige.</p> <p>- Tu sais ce que c'est la neige Agner ?</p> <p>- Oui.</p> <p>- Comment est-ce qu'on la voit la neige ? C'est quoi ?</p> <p>- C'est des petits points.</p> <p>- C'est des « éflots » de neige.</p> <p>- Ce sont des flocons de neige. D'accord Agner ? La neige et il fait .. froid (tremble)</p> <p>Du coup ce petit garçon, qu'est-ce qu'il a mis ?</p> <p>- Une écharpe.</p> <p>- Une écharpe</p> <p>- Un manteau.</p> <p>- Un tour de cou.</p> <p>- Un tour de cou.</p> <p>- Un carquois !</p> <p>- Non je te demande pour le froid.</p> <p>- Un cache oreille.</p> <p>- des gants.</p> <p>- Un casque.</p> <p>- Un protège-oreille. Agner ? Un protège oreille. Des moufles. (mime avec les mains)</p> <p>L'écharpe.</p> <p>- C'est interdit pour l'école l'écharpe.</p> <p>- Et ça c'est quoi Agner ? C'est la neige oui. Donc il fait ... froid. On est au Cana..</p> <p>- da !</p> <p>7'46</p> <p>- Heu très bien, très bien, très bien. Allez je lis.</p> <p>- Oui !!!</p> <p>- Chut, chut ! Violetta. Les oreilles. Tidian, tu peux aller dans le couloir si tu veux pas faire avec nous. Regarde. Est-ce qu'il y a beaucoup de texte à lire ?</p> <p>- Non..</p> <p>- Combien y'a de phrases là ?</p> <p>- Trois !</p> <p>- Un.. deux... trois ... Les trois se terminent d'ailleurs de la même manière par un point d'exclamation. Alors je vais</p>	<p>séance autre où je me suis aperçue qu'ils ne savaient pas dans quelle ville nous habitions ces petits enfants ...</p> <p>Quand je leur ai demandé la ville, y'en a qui m'ont dit la France donc ils ne savent pas en fait ce qui est un pays, ce qui est une ville.</p> <p>- Bah oui c'est hyper compliqué.</p> <p>- Donc quand même on va le visualiser le Canada. Nous adultes ça nous parle mais enfant ... mais ça ne suffit pas.</p> <p>- Oui c'est ce que j'allais dire, est-ce que ça leur parle une carte comme ça ?</p> <p>- Ils l'ont déjà vu en début d'année parce qu'ils faisaient le puzzle des continents mais bon il faudrait effectivement refaire une séance spécifique sur tout ça, le monde, le pays, les villes, là où il fait froid, le nord, le sud, le froid, le chaud. C'est d'une richesse extraordinaire mais je voulais quand même que le Canada, le mot Canada soit associé quand même à quelque chose, même si c'est associé qu'au planisphère, ils savent déjà que c'est un pays quelque part.</p> <p>- Où il fait froid.</p> <p>- Mais que c'est pas une chaise, c'est pas un mur, c'est pas un animal, que le Canada c'est un lieu, c'est une position géographique. Mais pour pas que ce soit associé à un objet.</p> <p>- A un animal. Canada, Caribou, il y avait des confusions.</p> <p>- Ouais. Même s'ils savent pas me le situer, Amérique on s'en fiche mais au moins c'est un lieu. Et là ya une confusion avec les syllabes comme on fait deviner avec la 1^{ère} syllabe et comme on a « CA », bah on a Canada et Caribou. Heu ils rangent en fonction du « CA » et alors là, ça se mélange. Canada, Caribou, ça va être difficile. Donc Canada, je veux que ce soit associé à ce planisphère. Et le caribou au cousin du renne, voilà là c'est bien. Un mot est associé soit à une émotion, soit à un comportement corporel, c'est comme ça qu'on les mémorise.</p> <p>- Pourquoi tu poses cette question « Tidian, tu prépares ta réponse » ?</p> <p>- Parce que je veux qu'Agner soit le premier à répondre et Tidian il écoute plus.</p> <p>- D'accord donc c'est pour les remobiliser.</p> <p>- Ah oui. Tout à fait. (visionnage)</p> <p>- Là quelle est ta préoccupation quand tu rentres dans l'album ? Tu n'as pas encore lu le texte mais tu rentres dans l'album par l'image.</p> <p>- Oui... ça correspondait à la méthode Narramus où ils disaient qu'il fallait leur faire écouter la situation. L'objectif c'est surtout qu'ils apprennent à lire une image, à deviner, à comprendre. Tiens à quoi on va pouvoir s'attendre ? A capter toutes les informations que nous fournit une image.</p> <p>- D'accord donc là t'es dans les apprentissages purs ?</p> <p>- Bah leur apprendre à rentrer dans un livre grâce à l'image. Eux ils n'ont pas la lecture encore. Savoir dans</p>	<p></p> <p>P+A</p> <p></p> <p>T+E</p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>E</p> <p></p> <p>P+A</p> <p>E</p> <p>P+E</p>
--	--	---	---

<p>250</p> <p>255</p> <p>260</p> <p>265</p> <p>270</p> <p>275</p> <p>280</p> <p>285</p> <p>290</p> <p>295</p> <p>300</p>	<p>les lire. On écoute. Ça va aller vite, y'a pas grand-chose à lire alors on écoute bien.</p> <p>« C'est décidé, je vais à la chasse au caribou. Même le froid ne m'arrêtera pas. »</p> <p>- Comme la fusée avec la tortue quoi. (signe approbateur de l'enseignant vers l'élève qui a répondu)</p> <p>- Parfait Aalil. Alors comment est-ce qu'on voit que rien ne l'arrêtera ?</p> <p>- Parce que y'a des manteaux.</p> <p>- Trois pulls !</p> <p>- Non ça c'est qu'il a pas froid.</p> <p>- Parce que y court et après il a .. il..</p> <p>- Non parce qu'il a des flèches.</p> <p>- Il court vite sans s'arrêter.</p> <p>- Oui, il court vite sans s'arrêter.</p> <p>- Il a des flèches.</p> <p>- Non. Moi je te demande comment est-ce qu'on voit qu'il est... que rien ne l'arrêtera. Il est décidé cet enfant.</p> <p>Effectivement il court d'un air décidé, rien ne l'arrêtera. Oui ! Comment est-ce qu'on voit que ... qu'il a pas froid effectivement ? On peut le dire.</p> <p>- Bah oui parce qu'il a plein de trucs là. (élève se lève pour montrer sur l'image)</p> <p>- Il a plein de vêtements.</p> <p>- qui sont chauds.</p> <p>- qui sont chauds. Pour pas avoir froid.</p> <p>Agner ! Tu vois ? Il y va, il est ... (l'enseignant balance les bras) dé-ci-dé.</p> <p>Rien ne l'arrêtera. (l'enseignant fait non du doigt) Il va à la chasse au ...</p> <p>- plusieurs élèves : caribou.</p> <p>- Chut. Avec quoi il y va Agner ? ça s'appelle un ? (l'enseignant montre l'arc sur l'image).</p> <p>- plusieurs élèves : arc !</p> <p>- Elio ? L'arc et.. qu'est-ce qu'il a là ? les flèches et elles sont dans un ...</p> <p>- dans un carquois.</p> <p>- Oh merci Mathis ! Chut. Vas-y Tidian, répète.</p> <p>- Un arc.</p> <p>- Il a un arc avec des ...</p> <p>- flèches.</p> <p>- Dans un ...</p> <p>- carka.</p> <p>- carquois.</p> <p>- Carquois. Pfff...</p> <p>- C'est difficile là !</p> <p>- Oui c'est difficile, ça je suis d'accord avec toi. Elio, pour partir à la chasse il a un .. arc avec des ..</p>	<p>quel contexte on est, qu'est-ce qu'on apprend grâce à cette image. Réussir à tout voir, les points, même l'ombre qui ne sert à rien en théorie. Mais elle est là. Est-ce qu'ils ont fait attention à ça ? Qu'il n'y a pas une lecture globale de l'image mais une lecture des détails, aller se concentrer sur l'image et aller trouver tout ce qu'on peut dire. Et j'essaye d'y intégrer surtout les mots de vocabulaire. Si on a étudié ce vocabulaire c'est bien qu'il va nous servir à quelque chose. Le froid, le carquois, l'arc. On va essayer de tous se les retrouver sur l'image. (visionnage)</p> <p>- mémorisation par répétition. On répète, on répète, on répète. Et on le retrouvera j'espère dans chacune des pages et on le rappellera jusqu'à la fin de l'histoire que la neige se dessine grâce à des points.</p> <p>- Là quelle est ta préoccupation quand tu vas lire le texte ?</p> <p>- Bah qu'ils soient attentifs, de les garder, qu'on continue tous ensemble. (visionnage) Alors là ils m'ont scotchée.</p> <p>- Là tu t'y attendais pas à ce qu'ils disent...</p> <p>- Trois phrases comme ça, oh bah non. Ça aurait pu partir dans tous les sens, ça aurait pu dire n'importe quoi. 10, 5, 2 ou rien .. on sait pas. (visionnage)</p> <p>- ça c'est parfait ! C'est ça qu'on attend en plus.</p> <p>- Là il a vraiment fait l'association.</p> <p>- Oui l'expression il l'a. Bravo Aalil ! Si les connexions sont faites, c'est bon. Oui ça permet de valider que pour les autres... (visionnage) Alors là c'est un truc que j'aurais pas fait moi-même. Je le fais parce que dans la méthode, ils le demandent. C'était pour coller à maximum à la méthode que j'ai fait ça. Parce que ce garçon a soi-disant un air décidé. Alors là ... Moi quand je regarde l'image, je ne le vois pas l'air décidé. C'est pas évident. Donc eux arrivent à me trouver quelque chose, c'est-à-dire qu'il court .. Alors que moi là je ne l'aurais pas trouvé. Donc là oui, ils sont extraordinaires. (visionnage) « Il court vite sans s'arrêter » C'est parfait ça ! On l'imagine qui court vite.</p> <p>- Parce que toi tu t'attendais à quoi ?</p> <p>- Heu honnêtement je sais pas ...</p> <p>- Tu savais pas ce qu'ils allaient te sortir sur l'air décidé ?</p> <p>- Ah non du tout. Moi je leur aurais dit « regardez, il a le visage décidé. » Je leur aurais donné cette réponse. Mais c'est eux qui trouvent ...</p> <p>- Là ta préoccupation avec Agner ?</p> <p>- Qu'il comprenne ... ce sont des mots tellement difficiles pour lui tout ça .. quelqu'un qui a l'air décidé, comment on peut comprendre ça ?</p> <p>- Les émotions tout ça, c'est compliqué.</p> <p>- Oui vraiment difficile. Je veux qu'il comprenne, je veux qu'il y arrive. (visionnage)</p> <p>- Là tu reviens encore sur le vocabulaire ?</p> <p>- Et ils y arrivent toujours pas.</p> <p>- Il y en a un qui te dit que c'est difficile.</p>	<p>T+E+P A</p> <p>E+T</p> <p>A+P+E +T</p>
--	---	--	---

<p>305</p> <p>310</p> <p>315</p> <p>320</p> <p>325</p> <p>330</p> <p>335</p> <p>340</p> <p>345</p> <p>350</p> <p>355</p>	<p>- flèches</p> <p>- dans un carquois !</p> <p>- Dans un carquois. Heu qu'est-ce qu'on voit d'autre ? dans cette image ..</p> <p>- Des buissons !</p> <p>- Des buissons oui, et regardez sous ses pieds là.</p> <p>- de l'herbe !</p> <p>- de l'ombre !</p> <p>- de la neige !</p> <p>- Ah y'en a qui l'ont trouvé là-bas.</p> <p>- de l'herbe.</p> <p>- de l'ombre.</p> <p>- Un mot de vocabulaire qu'on a vu</p> <p>- plusieurs élèves : de l'ombre !</p> <p>- Comment est-ce qu'ils l'ont dessinée cette ombre ? Regardez comment elle est dessinée.</p> <p>- Un rond.</p> <p>- Ouais.</p> <p>- Un truc plat.</p> <p>- Un truc plat un peu plus foncé. Une ombre. Un trait. Donc on a dit il fait ... froid.</p> <p>- Y'a les flocons.</p> <p>- Oui y'a les flocons, il est bien habillé. Tac tac tac. Ce petit garçon il est décidé, rien ne l'arrêtera et il va à la chasse avec son arc, ses flèches et son carquois. Bon, je crois que là tout est dit.</p> <p>11'30</p> <p>- On peut tourner la page ?</p> <p>- Pas tout à fait. Regardez elle est là la page. Vous allez me dire d'après vous ce qu'il se passe dans sa tête à cet enfant. Tidian, tu fatigues.</p> <p>- Il court sans s'arrêter.</p> <p>- Non.</p> <p>- Il a envie d'aller à la chasse au caribou.</p> <p>- « Qu'est-ce qu'il se passe dans sa tête ? » ça veut dire ce qu'il pense. Tidian !</p> <p>- Rien m'arrêtera !</p> <p>- Ah ..</p> <p>- Il veut aller à la chasse au caribou pour que personne l'arrêtera.</p> <p>- Hum..</p> <p>- Rien m'arrêtera.</p> <p>- Il a faim !</p> <p>- Est-ce que vous savez comment on dessine les pensées du personnage ?</p> <p>- Non..</p> <p>- Arrête Elio. Heu tu te souviens Cléo, quand on avait fait une bande dessinée, qu'est-ce qu'on avait dessiné pour faire parler le personnage ?</p>	<p>- Oui et je suis d'accord avec eux.</p> <p>- C'est un de tes soucis là ? Tu trouves ça trop difficile ?</p> <p>- Oui ça fait trop pour eux sur une image. Déjà rester longtemps sur une image. Dans cette image il y a rien et on arrive à tirer... et le vocabulaire est difficile.</p> <p>- que tu ne vas pas réutiliser tous les jours.</p> <p>- J'espère qu'on va le réutiliser par la suite ce vocabulaire. Mais là c'est vrai que c'est de l'acharnement.</p> <p>- Tu trouves ça trop là du coup ?</p> <p>- Oui c'est trop.</p> <p>- C'est quoi ta crainte ?</p> <p>- Non j'en avais pas. Je veux juste qu'ils arrivent à mémoriser donc on répète, on répète, on répète.</p> <p><i>(visionnage)</i></p> <p>- tu cherches tout.</p> <p>- Je cherche à retrouver tous les mots de vocabulaire. Et comment le dessiner, pour moi c'est important. De comment est représentée une ombre. On a étudié le vocabulaire par des photos. Et là c'est un dessin. Donc là, la neige comment on la dessine ? Parce que j'espère que dans leurs productions futures, dans leurs dessins futurs parce qu'ils dessinent beaucoup, qu'ils me fassent des points en me disant « tiens j'ai fait de la neige » et qu'ils fassent des ombres. Ça serait super. Je pense aussi à ça. Que eux ça leur serve. Qu'ils me disent « tiens maîtresse, j'ai fait un bonhomme avec des mouffles parce qu'il fait froid. » Ce sera top ! Voilà j'espère qu'ils vont me faire des choses comme ça. Et leur montrer comment on dessine une ombre parce que sinon personne n'y fait attention à cette ombre. Et c'est quand même un mot de vocabulaire et je me suis dit que c'est quelque chose d'important dans la méthode et donc tiens, on la repère, on la regarde et on la suivra dans la suite de l'histoire.</p> <p>- Ah oui des ombres ...</p> <p>- Ne me dis rien, c'est la surprise, je la connais pas la suite de l'histoire. (visionnage)</p> <p>- Donc là on termine. On rappelle tout ce qu'on a vu dans la page avant de passer à la suivante. Ah si y'a ce qu'il pense encore. Et oui ils veulent avancer, tourner la page et moi faut que j'arrive à les .. à ne pas avancer, à les garder là tous, à tous les intéresser.</p> <p>- Donc là c'est ta préoccupation ? T'as peur qu'ils lâchent ?</p> <p>- Ah oui je sens que c'est long, c'est une séance qui est longue. Ils ont pas l'habitude. D'habitude un album c'est fait en 10 min, hop c'est plié. Là on y va, on charcute. En même temps je leur avais dit qu'on allait passer du temps et tout ça. Mais bon c'est allez tenez bon. On en est toujours à la 1^{ère} page de l'album.</p> <p>- Et encore j'ai coupé après... Là tu t'attends à quoi sur cette activité de bulle de pensée ?</p> <p>- Qu'ils me fassent des propositions...</p>	<p>P+A</p> <p>T</p> <p>T+E</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>P+E</p> <p>T+E</p>
--	--	--	--

<p>360</p> <p>365</p> <p>370</p> <p>375</p> <p>380</p> <p>385</p> <p>390</p>	<p>- La bulle.</p> <p>- Une bulle ! Oui ! Alors ce petit personnage, on peut lui créer une bulle. (l'enseignant dessine une bulle sur l'image de la double page de l'album affichée au tableau). Et là ça veut dire qu'on va écrire ce qu'il pense. Alors qu'est-ce qu'il pense ce petit.. Lou ?</p> <p>- Heu.. personne l'arrêtera.</p> <p>- Personne ne m'arrêtera. Ça marche.</p> <p>- Vais à la chasse au caribou et personne m'arrêtera. Il a faim.</p> <p>- Aalil il a dit quelque chose de sympathique. Toi tu as pensé à quoi ? Qu'est-ce qu'il pense cet enfant ?</p> <p>- Manger.</p> <p>- Alors qu'est-ce qu'il se dit ?</p> <p>- Il se dit « j'ai faim ».</p> <p>- J'ai faim, je veux manger des frites. (rires)</p> <p>- Est-ce que tu penses qu'il va aller à la chasse au caribou pour manger des frites ?</p> <p>- plusieurs élèves : Non !!!</p> <p>- Je vais aller à chasse au caribou pour manger un caribou.</p> <p>- On peut dire j'ai faim. Oui pourquoi pas, ça me plait. (l'enseignant écrit dans la bulle)</p> <p>- J'ai faim.</p> <p>- Quoi d'autre ? Quelqu'un a une autre idée ? On a écrit « personne ne m'arrêtera. J'ai faim » Yanis tu as une idée ? Inès ? Non ? D'accord.</p> <p>13'48 FIN</p>	<p>- Et tu es satisfaite ?</p> <p>- Ah oui, bien sûr. (visionnage)</p> <p>- Là qu'est-ce que tu fais quand tu parles de bande dessinée ?</p> <p>- Justement comme j'ai pas cet appui de l'ordinateur où la bulle apparaît. Là il faut qu'ils la construisent. Je veux que tout vienne d'eux. Donc c'est eux qui vont me dire qu'il faut que je dessine une bulle.</p> <p>- Comment est-ce qu'on peut faire pour représenter une pensée ?</p> <p>- Oui c'est pas moi qui le fais. Si c'est eux qui le trouvent, ils vont mieux l'accepter, le mémoriser.</p> <p>- Et c'est eux qui arrivent à le dire ?</p> <p>- Oui ! Donc je pars au moins d'un enfant.</p> <p>(visionnage)</p> <p>- Là tu penses quoi de la remarque d'Aalil ?</p> <p>- Sur le manger ? Les frites, c'est leur vécu. Alors c'est complètement en dehors de l'histoire, c'est complètement improbable. Il va pas aller au Macdo acheter des frites. Mais c'est tout à fait acceptable puisqu'on mange des frites, ça fait partie de l'alimentaire donc tout va bien, on est dans le thème. Heu.. mais c'est parfait moi, tant qu'il participe. Ça nous permet aussi d'en discuter ensemble. Bon est-ce que là il peut manger des frites ou pas ? Donc c'est bien qu'il y ait des choses qui sortent de l'histoire.</p> <p>- Voilà on arrive à la fin.</p> <p>- Ah oui c'est riche et il y a un réel engouement. Ils me l'ont redemandés l'après-midi même. Donc c'était pas si lourd que ça. Ils l'ont bien vécu, ils ont hâte de connaître la suite. Et 45 min ils ont tenu, on est allés au bout du bout et on n'a pas du interrompre parce qu'ils n'en pouvaient plus. Je pense que tout le monde a appris quelque chose, a à peu près participé. Et là si je leur demande à chacun individuellement, ils ont tous retenu quelque chose.</p>	<p>P+E</p> <p>A+E</p> <p>T</p> <p>A E</p>
--	---	--	---