



HAL
open science

L'évaluation : un moyen pour favoriser le développement d'une réflexion métacognitive ?

Léa Levy

► To cite this version:

Léa Levy. L'évaluation : un moyen pour favoriser le développement d'une réflexion métacognitive ?. Education. 2021. dumas-03442326

HAL Id: dumas-03442326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03442326>

Submitted on 23 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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

L'évaluation : un moyen pour favoriser le développement d'une réflexion métacognitive ?

**Mots Clefs : autoévaluation - démarche réflexive - enseignement explicite - évaluation
formatrice - métacognition**

Présenté par : Léa LEVY

Encadré par : Sandy VENOT

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide dans la conception et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie Monsieur Venot qui, en tant que directeur de mémoire, s'est montré disponible et à l'écoute. Je remercie également Madame Bisson, tutrice INSPE, ainsi que Madame Amiche, maître formateur, pour leurs précieux conseils.

Je remercie également mon binôme Carole Stanczak, avec qui j'ai eu le plaisir de partager la classe de CE2B.

« [...] si j'ignore ce que j'ai acquis, si je confonds le savoir et le maître, la connaissance et la méthode, alors je perds toute chance de pouvoir jamais m'approprier ce savoir, l'utiliser autrement et ailleurs : je reste dépendant. »¹

Meirieu (1992)

¹ MEIRIEU, P. (1992). Prendre le temps de la métacognition, *Animation et éducation*, n°106.

Sommaire

Introduction	p.6
1. Cadre théorique	p.7
1.1. Définitions	p.7
1.1.1. La métacognition : définition et historique du concept	p.7
1.1.2. Métacognition et autorégulation, quelle différence ?	p.8
1.1.3. Quelle(s) évaluation(s) ?	p.9
1.2. Questionnements et problématique	p.10
1.3. Hypothèses	p.10
1.4. Population, méthode d'expérimentation et de recueil des données	p.11
1.5. Les difficultés et écueils possibles	p.12
1.5.1. La métacognition : un concept théorique complexe et large ?	p.12
1.5.2. La métacognition : une solution magique ?	p.13
1.5.3. La métacognition peut-elle aider les élèves en difficulté ?	p.14
2. Description et analyse de l'expérimentation	p.16
2.1. Le rôle de médiateur de l'enseignant	p.16
2.2. L'erreur : outil pour enseigner et apprendre	p.17
2.3. Les outils (grille critériées / de contrôle)	p.18
2.4. Les modalités d'évaluation formative	p.20
2.4.1. Évaluation et correction mutuelle / entre pairs	p.20
2.4.2. Auto-correction et auto-évaluation	p.21
2.5. L'évaluation formatrice	p.22
2.6. Apprendre à apprendre / le méta-scolaire	p.23
2.7. Méthodologie de travail en groupe	p.24
2.8. Réflexion sur les procédures et stratégies	p.25
2.8.1. Les procédures pour s'auto-corriger	p.26
2.8.2. Les procédures et stratégies de recherche d'information	p.26
2.8.3. Les procédures d'écriture	p.27
2.8.4. Les procédures de résolution de problèmes	p.28

3. Conclusions et propositions	p.28
3.1. Quelles conclusions tirer par rapport aux hypothèses de départ ?	p.28
3.2. Les limites de mon expérimentation	p.31
3.2.1. Critique de certains dispositifs et pistes d'améliorations	p.31
3.3. Propositions d'autres dispositifs	p.33
 Conclusion	 p.34
 Références bibliographiques	 p.36
 Résumés (français - anglais)	 p.38
 Annexes	 p.39
Annexe 1 : les outils	
- grilles d'écoute et d'autoévaluation en récitation	p.39
- code CHAMPIONS en dictée	p.41
Annexe 2 : les corrections par les pairs et autocorrections en dictée	
- correction mutuelle (dictée phonème [ɛ̃])	p.42
- dictée négociée en groupes (dictée synthèse « m devant m, b, p » et [ɔ̃] [ã] [ɛ̃]) ..	p.44
- autocorrection (dictée phonème [o])	p.49
- dictée négociée en binôme (homophones)	p.50
- correction mutuelle suite à une production d'écrit court (homophones)	p.57
- dictée négociée en binôme (phonème [k]) – traces productions	p.58
- dictée négociée en binôme (phonème [k]) – retranscription enregistrement	p.61
- dictée négociée en binôme (phonème [k]) – texte « métacognitif » post-dictée	p.65
- correction mutuelle (dictée phonème [g])	p.66
- autocorrection (dictée synthèse lettre « s »)	p.67
- dictée négociée en groupe (synthèse lettre « c » et « à / au / aux »)	p.68
Annexe 3 : évaluation par les pairs en récitation de poésie	p.71
Annexe 4 : élaborations de trace écrite leçon / mémo	
- élaboration de leçon (orthographe : « m devant m, b, p ») – retranscription	p.81
- élaboration de leçon (grammaire : Les groupes de la phrase) – retranscription	p.83
- élaboration de leçon (grammaire : Le sujet et le groupe sujet) – retranscription ..	p.87

Annexe 5 : élaborations d'évaluations en grammaire	
- élaboration d'évaluation (Les groupes de la phrase) – retranscription	p.94
- élaboration d'évaluation (Le verbe) – retranscription	p.100
Annexe 6 : les procédures d'autocorrection en dictée	
- relecture dictée (synthèse « m devant m, b, p) à l'aide du code CHAMPIONS ..	p.106
- relecture dictée (phonème [o]) à l'aide du code CHAMPIONS	p.107
- réflexions individuelles post-dictée négociée	p.108
Annexe 7 : réflexion méthode de travail en groupe	
- réflexion méthode de travail en groupe – retranscription	p.116
- réflexion méthode de travail en groupe – bilan collectif	p.125
- réflexion méthode de travail en groupe – grille de critère du travail en groupe ..	p.126
- réflexion méthode de travail en groupe – traces écrites	p.127
Annexe 8 : stratégies de recherche d'information dans des textes documentaires – retranscription	p.131
Annexe 9 : les productions d'écrits longs	
- production d'écrits (portraits de Bas-du-plafond) en période 1	p.135
- élaboration des critères d'écriture de l'interview en période 4 – retranscription	p.141
- productions d'écrits – premier et deuxième jets (interviews de Vercingétorix) ..	p.145
- procédures d'écriture (interview de Vercingétorix)	p.154
- grilles d'évaluation de l'écriture de l'interview	p.156
- évaluation mutuelle (binôme) de l'interview de Vercingétorix	p.159
Annexe 10 :	
- les procédures de résolution de problème – retranscription	p.161
- écrits d'énoncés de problèmes de comparaison – trace écrite	p.165

Introduction

L'évaluation et la métacognition sont deux thématiques des sciences de l'éducation au cœur des préoccupations d'aujourd'hui. L'évaluation alimente les débats scolaires en portant essentiellement sur ses « formes (mettre des notes ou non) » ou son « objet (objectifs de connaissances ou de compétences) », mais « beaucoup plus rarement sur sa fonction »². Quant à la question de la métacognition, si on a tous déjà entendu ce mot savant, « sa traduction pédagogique reste très difficile »³. L'intérêt que je porte à ces deux composantes réside dans le lien qui les unit. Si j'ai choisi cet objet d'étude pour mon mémoire, c'est d'une part parce qu'il répond à un problème que j'ai pu observer très tôt dans la classe où j'ai effectué mon stage cette année, et d'autre part car c'est un sujet que je trouve essentiel, fondamental dans ma vision du métier d'enseignant.

Dès la période 1, j'ai pu observer un manque d'autonomie et de responsabilité chez mes élèves de CE2, à travers leur comportement en général, mais aussi une crainte vis-à-vis de l'évaluation en particulier. Après avoir effectué des évaluations diagnostiques en début d'année, certains élèves craignaient de devoir retourner en CE1. De manière générale, j'avais l'impression que les élèves avaient une relation passive vis-à-vis des objets d'apprentissage, n'étaient pas impliqués, et avaient intégré que la valeur de leur travail était extérieur à eux. Je me suis alors questionnée sur les pratiques et outils permettant aux élèves de gagner en responsabilité et autonomie. En outre, je souhaitais investiguer ce lien complexe entre évaluation et métacognition dès mon année de PES, afin de progresser dans ma conception de la métacognition, de tester différentes modalités d'évaluation, et d'identifier les obstacles qu'il faudrait que j'apprenne à dépasser afin d'embrasser une perspective constructiviste.

Mon objectif principal consiste à instituer l'élève comme sujet de ses apprentissages. Par conséquent, il me semble primordial de viser l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages, de les responsabiliser, et pour parvenir à cela, de faire en sorte qu'ils se questionnent, qu'ils réfléchissent sur leurs manières d'apprendre, sur les procédures et stratégies qu'ils mobilisent, et donc de développer leur capacité d'analyse réflexive, afin de les rendre actifs, motivés, et confiants dans leur propre capacité à apprendre et à progresser. Ainsi, je me suis intéressée au concept de métacognition, dont j'avais entendu parler lors de mon année de préparation au CRPE, mais qui demeurait assez mal défini et me paraissait

² LESCOUARCH L. (2018), *Construire des situations pour apprendre*. Paris : ESF Sciences Humaines. (chap. 4, p.193)

³ *ibid* (p.229)

difficilement applicable dans un contexte de classe. « L'enjeu est à la fois conceptuel et pragmatique, puisqu'il s'agit d'expérimenter des outils et pratiques propices à la métacognition des élèves » (Grangeat, 1997)⁴. Il s'agit de reconnaître l'élève comme sujet, reconnaissance identitaire essentielle pour qu'il puisse devenir un acteur responsable, « constructeur et non consommateur de savoirs »⁵. Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages passe nécessairement par cette dimension réflexive.

Dans un premier temps, je définirai le concept de métacognition et les types d'évaluations en jeu, je déterminerai la problématique, les hypothèses et expliquerai la méthode d'expérimentation, puis je passerai en revue les principales difficultés et écueils à éviter. Dans un deuxième temps, je décrirai et analyserai les différentes situations pédagogiques que j'ai expérimentées afin de tester mes hypothèses de départ. Enfin, je tenterai de tirer des conclusions provisoires de mon expérimentation en regard de mes hypothèses, j'analyserai les points positifs observés et les limites de ma recherche, puis je proposerai quelques pistes d'amélioration.

I. Cadre théorique

Au sein de cette partie, j'apporterai un bref éclairage théorique sur les notions en jeu, j'élaborerai la problématique, les hypothèses, présenterai la méthode d'expérimentation, et les dispositifs mis en place sur le terrain.

1.1. Définitions

1.1.1. La métacognition : définition et historique du concept

Le concept de métacognition apparaît aux Etats-Unis au début des années 70 avec son fondateur Flavell, qui le définit comme étant « la cognition sur la cognition ». Ce concept peut être rapproché de la notion de « prise de conscience » qu'utilise Piaget pour expliquer les modalités du passage de l'intelligence sensorimotrice à l'intelligence abstraite, de nature

⁴ GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur. (p.13)

⁵ *ibid* p.18

cognitive, opératoire et consciente⁶. D'après Grangeat (1997), la métacognition est « une réflexion de deuxième niveau qui consiste, pour l'apprenant, à élaborer des connaissances sur la manière dont lui-même construit ses connaissances »⁷. De plus, « la prise de conscience permet [...] la réutilisation des compétences construites dans des contextes différents de ceux de l'apprentissage, c'est-à-dire à leur transfert ». Le deuxième aspect de la métacognition renvoie « au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus » (Flavell, 1976, cité par Grangeat, 1997). Pour Hadji (2012), « la métacognition est une dimension essentielle de l'apprentissage, en mettant en relief les notions de réflexion sur sa propre pensée, d'interrogation sur soi, d'autocontrôle et d'autorégulation ».⁸

Le concept de métacognition se définit selon deux pôles : les métaconnaissances et les habiletés métacognitives. Flavell (1985) différencie les métaconnaissances en trois catégories selon les objets sur lesquels elles portent : sur les personnes et le sujet lui-même, sur les tâches et les stratégies⁹. Quant aux habiletés métacognitives, elles définissent l'aspect procédural de la métacognition, et désignent les processus par lesquels le sujet assure le contrôle — ou autorégulation — de son activité. Ces processus sont les opérations d'anticipation (la planification et la prévision), les opérations d'évaluation-régulation (le guidage ou monitoring) et les opérations d'évaluation terminale des résultats obtenus.

Ainsi, la démarche métacognitive permet aux élèves de prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage, de la possibilité de les améliorer et donc plus globalement de développer leur capacité d'analyse réflexive, afin qu'ils deviennent capables de progresser par eux-mêmes. « C'est bien l'implication active de l'élève qui est recherchée, à la fois comme condition, et comme produit, de l'apprentissage. »¹⁰ (Hadji, 2012).

1.1.2. Métacognition et autorégulation, quelle différence ?

Les concepts de métacognition et d'autorégulation sont proches et donc potentiellement concurrents. Par ailleurs, ces dernières années, le concept de métacognition

⁶ GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur. (p.18)

⁷ *ibid* (p.13)

⁸ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.27)

⁹ GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur. (pages 20-21)

¹⁰ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

est plutôt délaissé au profit de celui d'autorégulation. Selon Tardif (2006) cité par Hadji (2012), « un flou incroyable entoure le concept d'autorégulation dans les écrits », où les notions « d'autocontrôle, d'autogestion, d'auto-observation, d'autoévaluation, d'autoréflexion et d'autocorrection », sont utilisées sans réelle distinction selon les auteurs.¹¹ Hadji (2012) déclare qu'« une telle énumération donne l'image d'une réalité fuyante et difficile à cerner ».

Hadji (2012) définit l'autorégulation comme un phénomène complexe, et distingue deux types de régulations gérées par les élèves : les régulations cognitives, qui sont implicites et non consciente ; et les régulations « métacognitives » conscientes et réfléchies, qui sont « celles par lesquelles l'élève régule consciemment ses propres processus de pensée et d'apprentissage ».¹² Laveault (2007), cité par Hadji, nous engage à distinguer métacognition et autorégulation, en précisant que l'autorégulation inclut la métacognition, mais la « déborde ». Cosnefroy (2011), toujours éclairé par Hadji, présente la métacognition comme une « composante clé » de l'autorégulation, qui opèrerait un double mécanisme : « un premier mécanisme permet de prendre conscience du fonctionnement cognitif ; un second mécanisme permet d'évaluer ce dernier, évaluation pouvant déboucher sur la décision d'infléchir ou de changer la conduite cognitive en cours ». Enfin, Hadji cite Wolfs (1996), qui résume les liens entre les deux concepts en déclarant que « l'autoévaluation une composante de la métacognition, laquelle est une composante de l'autorégulation »¹³.

Ainsi, la métacognition serait une « opération de prise de conscience évaluative de son propre fonctionnement »¹⁴, qui jouerait un rôle important dans l'autorégulation. On comprend ici que l'évaluation et la métacognition sont étroitement entremêlées.

1.1.2. Quelle(s) évaluation(s) ?

L'évaluation appartient au champ des opérations métacognitives de contrôle, et pour cette raison, elle joue un rôle crucial dans l'autorégulation¹⁵. Hadji (2012) rappelle que dans le cadre scolaire, on est principalement dans des évaluations de type bilan (évaluation diagnostique et sommative), qu'on tente d'aller vers l'évaluation formative « mais non sans difficulté », et que l'évaluation formatrice est peu présente. Il explique cela en disant qu'à

¹¹ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (p.74)

¹² *ibid*

¹³ *ibid* (p.102)

¹⁴ *ibid* (p.98)

¹⁵ *ibid* (p.79)

l'origine, on a tendance à penser l'évaluation comme étant « du côté contrôle en extériorité ». Mais quelle différence entre l'évaluation formative et l'évaluation formatrice ? Hadji précise qu'une évaluation devient formative « si, et quand, elle aide l'élève à apprendre et le maître à enseigner ».¹⁶ L'évaluation formatrice vise à mettre le sujet en position de construire lui-même les critères de l'évaluation et de la conduire dans une dynamique autoévaluative.¹⁷

1.2. Questionnements et problématique

Pour élaborer ma problématique, je m'appuierai sur une citation de Bruner (1987) : « Si la capacité d'évaluer doit être en avance sur la capacité de produire pour que celle-ci devienne efficace, alors il faudra d'abord faire progresser les élèves sur leur capacité d'évaluer pour les faire progresser ensuite sur leur capacité de produire. »¹⁸

Ainsi, deux questions principales émergent :

A quelle condition peut-on améliorer les capacités d'autoévaluation des élèves ?
Quelles modalités d'évaluations peuvent développer une réflexion métacognitive ?
Il s'agira d'explorer en quoi l'évaluation peut être un moyen pour favoriser le développement d'une réflexion métacognitive.

1.3. Hypothèses

D'après ma recherche, les expérimentations sur la métacognition menées dans les classes sont rares avant le cycle 3. En CE2, les élèves n'ont pas l'habitude de s'autoévaluer, de réfléchir aux critères de réussite d'une tâche, à leurs procédures et stratégies et plus généralement d'adopter une posture réflexive. Il a donc fallu installer et construire progressivement des habitudes de prise de recul et de questionnement.

Pour tenter de répondre à mes questions (cf. 1.2.), j'ai testé dans ma classe de nombreuses modalités visant l'acquisition et le développement de métaconnaissances concernant les tâches scolaires et les stratégies, afin que les élèves puissent les utiliser pour ensuite développer des habiletés métacognitives (cf. 1.1.1.), tout d'abord les « opérations

¹⁶ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (p.79)

¹⁷ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.193)

¹⁸ BRUNER, J. (1987). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. PUF.

d'évaluation terminale des résultats » pour évoluer vers les « opérations d'évaluation-régulation » *on line*, à savoir au cours de la tâche.

Ainsi je fais les hypothèses suivantes :

- Les évaluations formative et formatrice peuvent faciliter le passage du mode de fonctionnement implicite au mode explicite et conscient.
- Progresser dans la capacité à évaluer aide à progresser dans la capacité à produire.
- L'explicitation des procédures par les élèves les aide à choisir les stratégies appropriées et à les mettre en œuvre.

1.4. Population, méthode d'expérimentation et de recueil des données

Les expérimentations ont été menées dans une classe de CE2 (cycle 2), de l'École B Damrémont (75018 PARIS), composée au départ de 27 élèves, puis à l'occasion d'une réorganisation de certaines classes en septembre, il y a eu une nouvelle répartition des élèves, et nous n'avions plus que 20 élèves. A la rentrée de janvier 2021, un élève a déménagé et est donc parti. Depuis, nous avons 19 élèves, dont 10 garçons et 9 filles. La classe est de niveau très hétérogène, environ un tiers des élèves présente des difficultés scolaires. Un élève a été diagnostiqué avec un TDA/H et un autre élève qui présente également des signes est en cours de diagnostic. Enfin, les origines sociales des élèves sont très différentes. Le climat de l'école est plutôt serein, quoique légèrement perturbé récemment par quelques élèves qui semblent souffrir de la situation actuelle liée à la crise sanitaire.

Je me suis très vite rendu compte que pour la plupart des élèves, regarder sa propre pensée était une découverte. J'ai pu identifier quatre types d'élèves selon leur capacité à :

- verbaliser leurs procédures
- évaluer leurs productions
- accéder à la prise de conscience de ce qu'ils savent ou ne savent pas
- faire des ponts entre leurs connaissances, et les mobiliser dans le but de comprendre ou résoudre les situations-problèmes proposées

Ces quatre types d'élèves sont :

- cat. 1 - les élèves en réussite scolaire et qui parviennent à expliciter leurs procédures ;
- cat 2 - les élèves en réussite scolaire mais qui ont du mal à expliciter leurs procédures ;
- cat 3 - les élèves ayant des difficultés scolaires et ayant du mal à expliciter leurs stratégies, mais ne présentant pas de difficultés sur le plan cognitif ;

cat 4 - les élèves en difficulté scolaire présentant des difficultés sur le plan cognitif.

Les deuxième et troisième catégories constituent la majorité des élèves.

Les expérimentations menées n'ont qu'une valeur heuristique et la méthode utilisée est de nature qualitative. Le choix de travailler essentiellement dans le qualitatif résulte de la volonté de faire un travail de réflexion et de recherche sur ma pratique pédagogique, ancrée dans le réel de ma classe. Il était pour moi essentiel de rendre compte de la complexité du réel sans le détruire par un découpage arbitraire. De plus, je ne souhaitais pas prendre le risque délibéré de désavantager certains élèves en adoptant des dispositifs différents. L'approche que j'ai choisie est donc celle d'une méthode élaborée à partir d'observations, analyses et interprétations de situations réelles. Je me suis essentiellement basée sur l'observation directe, de nombreux enregistrements d'échanges et traces écrites (productions d'élèves, questionnaires).

Pour mener à bien cette exploration, j'ai conçu une recherche qui coordonne plusieurs pistes d'investigations complémentaires :

- de manière continue et évolutive :

- un travail sur l'erreur comme outil pour enseigner et pour apprendre
- un travail de verbalisation, d'explicitation
- un travail sur les outils

- de manière régulière :

- un travail sur les modalités d'autocorrection, d'autoévaluation et évaluation mutuelle

- de manière ponctuelle et contextualisée :

- un travail d'élaboration d'évaluations (évaluation formatrice)
- un travail de réflexion sur les méthodes de travail en groupe
- un travail sur les procédures pour s'autocorriger ; les stratégies de recherche

d'information dans des documents ; les procédures de production écrite ; et les procédures de résolution de problèmes en mathématiques.

1.5. Les difficultés et écueils possibles

1.5.1. La métacognition : un concept théorique complexe et large ?

Depuis 2010, si le concept de métacognition est encore régulièrement étudié, « on compte sur les doigts d'une main les ouvrages importants qui lui sont consacrés dans le

champ éducatif »¹⁹. En effet, le concept de métacognition « est apparu comme trop large, alors que précisément on attend d'un concept qu'il nous aide à décortiquer le réel et donc qu'il établisse des distinctions entre des réalités apparemment proches. »²⁰ Par ailleurs, comme le note Tardif (2007), cité par Hadji (2012), « il manque de recherches dans le domaine de l'autorégulation sous l'angle des pratiques pédagogiques pouvant la susciter et la soutenir dans un contexte de classe ». ²¹

Sous quelles formes apparaissent en classe les situations d'apprentissage favorisant le développement ou l'acquisition de compétences métacognitives ? Bautier (2020) souligne à propos des compétences métacognitives : « Rares sont leurs réelles didactisations puisqu'elles ne font partie explicitement d'aucune discipline, d'aucun programme d'enseignement »²².

« L'examen des ouvrages consacrés à la métacognition aboutit au constat d'une grande hétérogénéité dans les entrées dans la métacognition »²³ (Gaonac'h, 2020). J'ai privilégié la focalisation sur les processus spécifiques (tels que « Comment résoudre un problème de mathématiques ? » ou « Comment rédiger un portrait ou une interview ? ») plutôt que les processus généraux (« Comment fonctionne le cerveau ou la mémoire ? »). En effet, les élèves étant en CE2, je ne souhaitais pas mettre en place des dispositifs trop lourds ou déconnectés du travail « normal » d'une classe.

1.5.2. La métacognition : une solution magique ?

Hadji (2012) tempère l'engouement pour le concept de métacognition en nous mettant en garde : « La métacognition n'est pas une panacée qui aurait un effet miraculeux dans les apprentissages. Elle n'a pas d'effet automatique sur la réussite, mais elle vient étayer et conforter l'autoévaluation ». ²⁴

Ainsi, une certaine prudence s'impose :

¹⁹ ROMAINVILLE, M. (2020). Le grand retour ? *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.40)

²⁰ ibid

²¹ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.143)

²² BAUTIER, E. (2020). Réduire les inégalités ? *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.55)

²³ GAONAC'H, D. (2020). Une question de focale. *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.52)

²⁴ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.110)

« On a mis la métacognition à toutes les sauces et son acception a été trop largement étendue. Dès qu'un élève réfléchissait, on attribuait à son action l'étiquette de "métacognitive". A ce compte-là alors, tous les moments de réflexion des élèves relevaient du métacognitif, et le cognitif pur semblait avoir disparu »²⁵. (Romainville, 2020)

1.5.3. La métacognition peut-elle aider les élèves en difficulté ?

Selon Grangeat (1997), « l'inefficacité des efforts des élèves en échec est à mettre au compte d'une déficience de type plus métacognitif que cognitif »²⁶. Ainsi, ils auraient des connaissances et des compétences mais ne savent pas les utiliser ni les transférer, cette inefficacité étant attribuée au fait « qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent » (Wong, 1985, cité par Grangeat 1997)²⁷. Cette observation rejoint ce que j'ai pu observer des différents types d'élèves (cf. 1.4.).

Si, pour une partie des élèves, cette distance réflexive fait partie des habitudes quotidiennes des modes de socialisation familiaux, ce n'est pas le cas pour la majorité des élèves.²⁸ Un certain paradoxe réside dans le fait que pour qu'un élève puisse utiliser et reprendre à son compte de manière efficace une réflexion métacognitive, il faut que celui-ci ait déjà construit une « relation objectale suffisamment élaborée »²⁹. Mais en même temps, cette approche métacognitive peut permettre au sujet qui n'a pas encore construit cette relation objectale d'élaborer progressivement cette relation³⁰. L'« outil métacognitif » va donc servir d'étayage et créer un précédent³¹.

De plus, la familiarisation avec les stratégies métacognitives va de pair avec l'usage chez les élèves d'un certain langage qui explicite les pensées, les raisonnements, les procédures, usage qui n'est justement pas familier pour tous les élèves. Ainsi, il s'agit non seulement de prendre conscience qu'il est possible de réfléchir à des stratégies de

²⁵ ROMAINVILLE, M. (2020). Le grand retour ? *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.40)

²⁶ GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur. (p.18)

²⁷ ibid

²⁸ BAUTIER, E. (2020). Réduire les inégalités ? *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.55)

²⁹ GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur. (p.144)

³⁰ ibid

³¹ ibid

raisonnement et d'action, mais également de recourir à une métalangue. La langue se trouve alors être à la fois le moyen de verbaliser et l'objet d'étude. Pour Bruner (1987), « le langage est un outil qui entre dans la constitution même de la pensée »³². La dimension langagière peut donc constituer un obstacle à la verbalisation de l'élève. Selon Lescouarch (2018), la verbalisation est bien une activité métacognitive, dans la mesure où « le langage est un moyen de mettre à distance les choses, d'étayer et de prendre du recul sur son activité »³³. L'enrichissement sémantique constitue donc une nécessité évidente. Ainsi, l'accès au recul métacognitif n'est ni automatique ni spontané chez tous les élèves.

Enfin, si la réflexion sur soi et la prise de distance sont fondamentales pour l'élève, Hadji (2012) nous met en garde contre une utilisation de la métacognition qui serait à éviter dans certains cas : « celui où le sujet, devenu expert, a automatisé des régulations, qu'un examen réflexif risque de perturber ».³⁴ Dans la même idée, Grangeat (1997) constate que souvent « les stratégies acquises par entraînement cessent en même temps que celui-ci »³⁵. Hadji (2012) note que « plus certaines régulations sont automatisées, moins leur explicitation a d'intérêt : elle risque d'avoir pour effet majeur de ralentir inutilement la progression de l'élève ».

En gardant à l'esprit ces écueils possibles, il me semble néanmoins important d'expérimenter dès à présent le rôle que peut avoir l'évaluation dans une perspective métacognitive des apprentissages, et de commencer à tester et construire des outils et méthodes, afin de les adapter et d'enrichir progressivement ma pratique.

³² BRUNER (1987) cité par GRANGEAT (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur. (p.33)

³³ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.229)

³⁴ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.62)

³⁵ GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur. (p.24)

II. Description et analyse de l'expérimentation

Dans cette partie, je décrirai et analyserai les différents dispositifs, modalités et outils mis en place lors de l'expérimentation.

2.1. Le rôle de médiateur de l'enseignant

Nous l'avons évoqué brièvement, la métacognition ne se développe pas spontanément chez l'élève, elle nécessite une médiation de l'enseignant. Différents auteurs ont mis en évidence ce rôle d'étayage, d'explicitation, d'encouragement à la verbalisation joué par les enseignants.³⁶ Le fait de demander aux élèves de justifier leur réponse, d'expliciter leurs démarches, leur donne « une excellente occasion de s'entendre penser, et [...] de réfléchir attentivement avant de répondre » (Scallon, 2000, cité par Hadji, 2012).³⁷ De plus, entendre le « cheminement » de pensée de certains élèves peut être profitable à d'autres élèves.

Chercher à faire expliciter aux élèves leurs choix n'est pas chose aisée : il s'agit de poser les questions qui vont aider les élèves à approfondir leur réflexion, mais aussi de pouvoir décrypter dans les réponses, les difficultés qui font obstacle. De manière générale, j'évitais de valider immédiatement la réponse des élèves en demandant aux autres élèves leur avis. Si les temps de correction collective sont rarement perçus comme des moments où l'on apprend³⁸, j'ai tout de même essayé qu'ils soient l'occasion pour les élèves de prendre conscience de ce qu'ils savent ou ne savent pas faire, et de se questionner. Les questions posées visaient le « comment », c'est-à-dire la démarche empruntée par l'élève, afin d'encourager sa réflexion métacognitive, comme par exemple : « Comment fais-tu pour savoir comment accorder...? », « Comment sais-tu quelle terminaison choisir...? ». Dans les réponses des élèves, le type d'arguments utilisé permet d'appréhender leur cheminement orthographique et leurs difficultés. Cette posture de médiatrice n'était pas toujours évidente car cela est chronophage et parfois une certaine lassitude peut s'installer chez des élèves qui n'ont pas l'habitude d'être constamment sollicités. Cependant, « c'est par la médiation

³⁶ D'ADDONA, C. (2020). J'y arrive pas, *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.44)

³⁷ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.154)

³⁸ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.195)

cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donc les clés pour sa réussite scolaire » (Barth, 1993).³⁹

2.2. L'erreur : outil pour enseigner et apprendre

Instaurer un rapport positif à l'erreur m'est vite apparu comme une nécessité. Habituellement, le traitement pédagogique des mauvaises réponses des élèves est assez superficiel, et se révèle finalement sommaire et peu utile. Toutes les mauvaises réponses sont considérées comme d'égale valeur (nulle), et trouvant leur origine dans un défaut de savoir.

J'ai tenté d'utiliser les erreurs de façon positive, en valorisant les « erreurs intelligentes » des élèves, à savoir, celles où il y avait un raisonnement, même si celui-ci était erroné. Cela dédramatise considérablement le statut des « erreurs » pour les élèves, souvent considérées comme des « fautes », pour devenir objet permettant l'apprentissage. Le retour sur l'erreur permet d'adopter des stratégies efficaces. En outre, j'ai cherché à davantage valoriser les procédures plutôt que les bonnes réponses. Un travail conséquent a été fait en orthographe afin que pendant les moments de correction (auto-correction, correction par les pairs) les élèves s'habituent à analyser les types d'erreurs, en se basant sur leur outil (le code CHAMPIONS, cf. Annexe 1, p.41), afin de repérer d'éventuelles tendances, et plus généralement, de comprendre leurs erreurs, et plus seulement les corriger (cf. Annexe 6, p.108 à 115).

Encore une fois, le travail d'explicitation et de verbalisation permet souvent de mettre en évidence les conceptions erronées. Dans la résolution de problème en mathématiques notamment, il peut y avoir des erreurs constantes ou systématiques voire caractéristiques. Il peut donc être utile de les repérer, dans la mesure où elles se rattachent à une logique, ou à un mode de raisonnement, caractéristiques. C'est ce que j'ai tenté de montrer aux élèves lors de la séance de réflexion sur les procédures de résolution de problème (cf. Annexe 10, p. 161).

Lors de la séance de réflexion sur les stratégies de recherche dans les documents, en période 4 (cf. Annexe 8, p.131), j'ai également mené un travail sur les réponses possibles en rapport à une question. J'ai demandé aux élèves de trouver des réponses fausses mais plausibles en regard de la question posée. J'ai repris le travail qui avait été fait la période précédente en Questionner le Vivant, à l'occasion d'une séquence sur les mouvements corporels, et notamment une séance sur le squelette, et je me suis basée sur une des questions

³⁹ Barth B.M. (1993), *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz.

du questionnaire : « Quel est l'os le plus petit du corps humain ? ». La retranscription (cf. Annexe 8, p.131) montre qu'au départ les élèves ne pouvaient s'empêcher de répondre « l'étrier », donc la bonne réponse, alors que je leur demandais de se mettre à la place de quelqu'un qui ne sait pas encore la réponse, mais qui peut raisonner pour cibler sa recherche. Mon intention était de leur faire prendre du recul et prendre conscience de l'importance d'anticiper les types de réponses attendues en fonction des questions afin de guider la lecture.

2.3. Les outils (grille critériées / de contrôle)

Dans le but d'instaurer des situations d'autoévaluation, il est judicieux de construire et / ou de mettre des outils à la disposition des élèves, afin de leur permettre de faire un travail d'autocorrection, puis d'autoévaluation du produit de la tâche. La réflexion sur les outils de travail faisait partie des mes préoccupations dès le début de l'année. Afin de donner une dimension réflexive aux moments de correction des dictées, j'ai choisi de reprendre un code de correction qui puisse être facilement compris et utilisable par les élèves, il s'agit du « code CHAMPIONS »⁴⁰. Ainsi, pour introduire ce code, j'ai pris l'habitude lors des corrections de ne pas écrire la bonne orthographe des mots, mais de souligner l'erreur et d'utiliser la lettre du code correspondant au type d'erreur effectué.

Dès la période 1 toujours, j'ai construit avec les élèves les critères de réussite lors des récitations en poésie. J'en ai fait une grille d'écoute (cf. Annexe 1, p. 39) qui a servi de guide d'argumentation pour la récitations des élèves, afin que les élèves puissent s'appuyer sur ces critères établis collectivement pour évaluer leurs camarades et s'autoévaluer. Cette pratique étant plutôt régulière, j'ai pu constater qu'au fur et à mesure, les élèves n'avaient plus besoin de s'y référer, ils avaient intégré les critères et parvenaient à analyser et argumenter de manière autonome (cf. Annexe 3, pages 71 à 80).

En période 1, les élèves devaient écrire le portrait d'un personnage en lien avec la lecture suivie du moment. A la suite du premier jet, je leur ai demandé de s'autoévaluer à l'aide d'une grille de critères, que je n'ai pas construite avec les élèves (cf. Annexe 9, p.135). Puis, j'ai constitué une banque de mots à partir des productions des élèves, afin que cela serve de support pour réviser leurs productions (cf. Annexe 9, p.140). Les élèves, n'ayant pas l'habitude de réviser leurs écrits, se sont sentis assez stressés, voire découragés et démotivés par l'exercice. Avec le recul, j'explique cette surcharge cognitive par plusieurs facteurs. Tout

⁴⁰ dezeccolle.eklablog.com/code-champions-c30777888

d'abord, les critères n'avaient pas été construits par les élèves, donc ils n'ont pas pu se les approprier. Ensuite, la grille n'a pas joué le rôle de support pour la régulation *on line*, au fur et à mesure de l'écriture, puisque arrivant à la fin de la tâche, ou tout du moins, entre le premier jet et la révision du texte. Enfin, la grille que j'ai proposée était sans doute trop dense. Le nombre important d'items présents dans la grille et leur diversité ont probablement constitué un frein, notamment pour les élèves les plus fragiles dans le rapport à l'écrit.

En début d'année, j'avais l'illusion que la grille critériée était un outil qui portait en lui-même l'espoir de provoquer l'auto-questionnement, alors qu'il n'était qu'un outil servant l'autocontrôle. Ainsi, avec le recul, il m'est apparu qu'il était plus astucieux de construire ces outils avec les élèves, bien que cela prenne plus de temps. Car alors, non seulement ils développent leur capacité d'analyse, mais ils dépassent la seule activité d'autoévaluation, en progressant vers une autorégulation maîtrisée, ce qui est le but d'un enseignement à orientation constructiviste. Le projet d'écriture d'interview mené en période 4 en lien avec la lecture suivie « Vercingétorix » montre l'intérêt de construire les critères d'écriture, et donc d'évaluation, avec les élèves (cf. Annexe 9, pages 141 à 160). De plus, lorsque la grille est utilisée au cours de l'exécution de la production, cela permet aux élèves de faire un travail d'autorégulation en exerçant un contrôle régulier en cours de réalisation. L'évaluation ne peut être un processus régulateur pour les élèves que si elle est présente tout au long de la réalisation de l'activité et pas seulement à la fin.

Ainsi, on peut distinguer deux niveaux d'autoévaluation : une réactive, l'élève se contentant de réagir à des appréciations du maître, et une dynamique, où l'élève organise son autoévaluation et a prise sur l'ensemble du fonctionnement de la situation d'apprentissage. Il ne suffit donc pas d'explicitier les critères de réussite ou les opérations à accomplir pour produire avec succès l'objet qui est la fin spécifique de la tâche scolaire. Pour que l'utilisation de ces grilles soit optimale, elles doivent permettre aux élèves de leur donner une représentation du « produit » à réaliser, facilitant la distanciation nécessaire en cours de production pour contrôler et réguler celle-ci, et évaluer l'objet final. Il est donc nécessaire de revoir la temporalité et le rôle de la grille critériée : passer d'un outil d'évaluation relégué à la fin du travail à un outil de contrôle qui permet la régulation, ce qui est plus pertinent⁴¹. Lorsque la grille est reléguée en fin de séquence, elle devient un simple outil de validation de la conformité du texte aux critères dégagés lors de la séquence. Elle perd une grande partie de son utilité en ne servant que la validation-évaluation en fin de parcours. Il est également

⁴¹ CASTAGNET-CAIGNEC, S. (2021). Ouvrir les grilles. *L'évaluation pour apprendre, Cahiers Pédagogiques*, (n°568, pages 28-29)

nécessaire de modifier la modalité d'utilisation et la présentation de la grille. Si l'on souhaite que la grille instaure un échange avec l'enseignant, il faut « permettre matériellement son annotation et [...] inciter les élèves à développer des commentaires critiques »⁴². En outre, il faut « restreindre les critères de la grille en fonction des étapes du projet et focaliser les relectures sur certains items plutôt que de soumettre d'emblée la grille globale, pratique qui s'explique par son positionnement en fin de séquence »⁴³.

2.4. Les modalités d'évaluation formative

2.4.1. Évaluation et correction mutuelle / entre pairs

La démarche que j'adopte s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste, dans laquelle le savoir se construit grâce à l'activité de l'apprenant et aux conflits sociocognitifs vécus avec ses pairs. C'est donc naturellement que j'ai favorisé un maximum l'évaluation entre pairs. Cette modalité d'évaluation repose sur l'interaction soit d'un binôme soit d'un groupe d'élèves (notamment en orthographe) ou encore de l'ensemble du groupe classe (en récitation de poésie), et participe d'une démarche visant à provoquer des conflits socio-cognitifs féconds. D'après Grangeat (1997) : « Le conflit de communication engendré par une contradiction de centration née dans un échange entre pairs est un facteur important pour le progrès des élèves »⁴⁴. Ces échanges invitent les élèves à formuler des critiques ou des questions afin d'apprécier les productions des élèves. Cela provoque une prise de conscience du sujet sur ses représentations et conceptions et le contraint à rechercher une autre solution, voire à modifier son cadre conceptuel, pour dépasser le conflit⁴⁵. Cette stratégie d'interactions à but régulateur (s'interroger, se contredire, se demander d'explicitier) peut être « récupérée » par les élèves afin qu'eux-mêmes individuellement mettent en œuvre ces stratégies. Pour reprendre Allal (1999), cité par Hadji (2012), « cette modalité d'évaluation constitue une

⁴² CASTAGNET-CAIGNEC, S. (2021). Ouvrir les grilles. *L'évaluation pour apprendre, Cahiers Pédagogiques*, (n°568, pages 28-29)

⁴³ *ibid*

⁴⁴ GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves. Sous la direction de Philippe Meirieu*. Paris : ESF éditeur. (p.39)

⁴⁵ *ibid*

situation d'acquisition de compétences autoévaluatives que l'apprenant pourra exploiter par la suite »⁴⁶.

« Si l'on veut prendre le temps de l'apprentissage, il faut prendre le temps de la correction et peut-être commencer à la réintégrer dans le temps scolaire »⁴⁷. Tout au long de mon expérimentation en classe, j'ai donc cherché à impliquer les élèves dans le processus de correction et / ou d'évaluation, en mettant en place de nombreuses situations de correction mutuelle (binôme) en dictée, et de corrections par les pairs (en dictée négociée, en récitation) (cf. Annexe 2, pages 42 à 70, et Annexe 3, p.71 à 80). Cette démarche est utile car elle favorise la réflexion métalinguistique (sur la langue) et métacognitive (sur les démarches et stratégies) et permet d'approcher les conceptions orthographiques (les connaissances en cours de développement) pour identifier les difficultés. Si je reprends les mécanismes de « distanciation » d'Allal (1999), cité par Hadji (2012)⁴⁸, lors de ces situations, l'élève parvient à se distancer par rapport à sa production et non plus seulement à prendre du recul. En effet, il ne se contente pas de la confrontation de son produit à un référentiel externe tel qu'une grille, mais explicite, à l'aide d'autrui (l'enseignant, les autres élèves), les procédures qu'il a mises en œuvre. Il peut y avoir alors modification des démarches de production, avec révision approfondie du produit⁴⁹. C'est ce que j'ai cherché à expérimenter lors du travail d'évaluation mutuelle des productions d'interviews (de Vercingétorix) mené en période 4 (cf. Annexe 9, pages 159 - 160).

2.4.2. Autocorrection et autoévaluation

L'autoévaluation est une pratique visant à faire de l'élève un acteur de son évaluation, en l'impliquant fortement dans celle-ci⁵⁰. Elle se développe grâce à un apprentissage encouragé par l'enseignant qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin qu'il

⁴⁶ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.122)

⁴⁷ KAHAN, M. (2021). Questionner le système de valeurs. *L'évaluation pour apprendre, Cahiers Pédagogiques*, (n°568, pages 31-32)

⁴⁸ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.139)

⁴⁹ *ibid*

⁵⁰ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.116)

puisse poser un regard critique sur lui-même⁵¹. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action et permet à l'élève d'être lucide sur son action. D'ailleurs, Noël (2001), cité par Hadji (2012), considère l'autoévaluation comme une « composante de la métacognition »⁵². Elle est un point d'appui pour la métacognition. L'enseignant guide ce processus métacognitif en invitant l'élève à développer des conduites réfléchies et autonomes. L'autoévaluation, comme la régulation métacognitive, exerce les élèves « à se distancier par rapport à la tâche à réaliser » (Del'Guidice, 1999, cité par Hadji, 2012)⁵³.

En outre, l'autoévaluation peut être plus ou moins autonome⁵⁴. Au début de mon expérimentation, j'ai principalement axé mon action sur le premier niveau de l'autoévaluation, à savoir l'autocorrection, car cela représentait déjà une pratique nouvelle pour mes élèves de CE2. Ce premier niveau est considéré comme « supérieur » par Hadji (2012)⁵⁵ lorsqu'il s'agit d'autocorrection instrumentée, en s'appuyant sur une grille de critères. Les situations d'autocorrection en dictée offrent de nombreuses possibilités d'expérimentation. Ainsi, en dictée, les élèves utilisaient le code CHAMPIONS pour identifier les types d'erreurs qu'ils faisaient, et parfois je leur demandais de s'autocorriger en utilisant le code, puis de corriger l'orthographe (cf. Annexe 2, pages 49 et 67).

2.5. L'évaluation formatrice

Nous l'avons déjà évoqué plus haut (cf. 1.1.2), l'évaluation formatrice vise à mettre le sujet en position de construire lui-même les critères de l'évaluation et de la conduire dans une dynamique autoévaluative. En période 2 et en période 3, j'ai demandé aux élèves de concevoir en groupe des exercices qui seraient dans leur évaluation (sommativ) de grammaire. En période 2, le sujet portait sur « Les groupes de la phrase » (cf. Annexe 5, p. 94), et en période 3, « Le verbe et le groupe du verbe » (cf. Annexe 5, p.100). L'idée est de transformer le rapport à l'évaluation sommative, en impliquant les élèves dans la conception même de celle-ci. Cet exercice n'était pas évident pour les élèves de CE2. Lors de la première expérimentation, l'étayage était très important. Le travail de réflexion portait sur un objet

⁵¹ www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant

⁵² HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.123)

⁵³ *ibid* (p.137)

⁵⁴ *ibid* (p.119)

⁵⁵ *ibid*

scolaire connu (un exercice), mais nécessitait une médiation pour amener les élèves à comprendre la manière dont on rédige une consigne, l'objectif de l'exercice, et ce qu'on cherche à évaluer. Les élèves pouvaient s'inspirer des exercices qu'ils avaient déjà fait précédemment et s'appuyer sur ces derniers pour élaborer le leur. Cette expérimentation était particulièrement intéressante, car être capable de réaliser cela implique de bien maîtriser les notions. Les élèves, en s'appuyant sur les exercices et leçons, approfondissaient leurs connaissances, transformant cet exercice en évaluation formative. En outre, je ne souhaitais pas faire de cet exercice un « plus » réservé aux élèves les plus performants, comme une sorte de bonus d'une compétence déjà maîtrisée. Au contraire, je souhaitais que les élèves les plus en difficulté soient propulsés par les élèves maîtrisant les notions en jeu. Cependant, certains élèves étaient probablement en surcharge cognitive. En période 3, j'ai donc adapté l'exercice en sélectionnant en amont les énoncés des exercices.

En expérimentant cela, j'avais également en tête la taxonomie de Bloom, révisée par Krathwohl qui y ajoute la créativité⁵⁶. La taxonomie de Bloom « vient renforcer l'idée que développer des compétences évaluatives chez les élèves serait une piste pédagogique intéressante pour les aider à apprendre »⁵⁷. Habituellement, seuls les élèves plus experts accèdent aux tâches considérées comme supérieures. Le niveau « créativité » peut donc être un préalable au niveau « évaluation ». Je pense qu'inciter tous les élèves à rencontrer ce type de tâche « créative », probablement plus motivantes et porteuses de sens, peut les aider dans les autres niveaux de maîtrise considérés comme inférieurs dans la classification.

2.6. Apprendre à apprendre / le méta-scolaire

Après avoir expérimenté les évaluations formatrices, je me suis rendu compte que les élèves gagneraient à être davantage convoqués lors des phases d'institutionnalisation des séquences afin de maintenir leur engagement et leur implication dans leurs apprentissages. L'idée est de construire des métaconnaissances scolaires et construire des situations visant à « parler sur » les connaissances scolaires et à détailler leur fonctionnement implicite. Nous pouvons employer le terme de « méta-scolaire » pour désigner les actions visant à « parler sur » le scolaire et à en expliciter la « règle du jeu » implicite. Une réflexion autour de la leçon a donc été menée (cf. Annexe 4, pages 81 à 93), et des questionnements tels que « Qu'est-ce

⁵⁶ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.193)

⁵⁷ *ibid*

qu'une leçon ? A quoi sert-elle ? Comment est-elle organisée ? Qu'y retrouve-t-on ? Quelles formes peut-elle prendre ? » ont permis à la fois une prise de distance par rapport à cet outil de travail scolaire omniprésent, et d'aider les élèves à restituer l'essentiel, à identifier les informations pertinentes de ce qu'ils apprenaient, et à les organiser. En période 2, les élèves ont élaboré des traces écrites en orthographe sur la leçon « m devant m, b, p » (cf. Annexe 4, pages 81-82) et en grammaire sur « les groupes de la phrase » (cf. pages 83 à 86), mais aussi en Questionner Le Monde sur « Les changement d'état de l'eau » et en Enseignement Moral et Civique sur « Les émotions et les besoins ». En période 3, les élèves ont élaboré la trace écrite de la séquence en grammaire portant sur « Le groupe sujet » (cf. Annexe 4, pages 87 à 93). Les retranscriptions des échanges et les exemples de productions montrent qu'entre la période 2 et la période 3 les élèves ont progressé dans leur capacité à restituer, à synthétiser et organiser les informations essentielles. On voit bien ici qu'« il y a une continuité entre cognition et métacognition », que « ce sont deux processus qui se situent sur un *continuum*, et non pas deux phénomènes disjoints » (Allal, 2001, cité par Hadji, 2012)⁵⁸.

2.7. Méthodologie de travail en groupe

Lorsqu'on tente de mettre en place une démarche métacognitive, un des écueils possibles consiste à la décontextualiser des apprentissages, tandis qu'il est recommandé de l'intégrer à des activités rattachées à des disciplines ou des domaines d'apprentissage précis.⁵⁹ En période 3, à l'occasion d'une dictée négociée en binôme (phonème [k]) j'ai tenté avec quelques élèves qui avaient terminé plus rapidement leur production, de leur demander de rédiger quelques lignes expliquant quels types d'erreurs ils avaient fait et comment ils avaient réussi à se corriger (cf. Annexe 2, p. 65). Parvenir à évoquer ce que l'on a fait mentalement était un challenge pour les élèves, et les quelques productions montrent que ce n'était pas un exercice facile. Avec le recul, je pense que j'aurais dû expliciter davantage les attentes, et préparer un document support afin d'étayer davantage le travail. Dans une volonté de réitérer ce travail de réflexion sur les méthodes et procédures, en période 4 j'ai conçu une fiche de réflexion (cf. Annexe 6, pages 108 à 115) à la suite d'une dictée négociée en binôme. Les questions posées avaient pour but de faire prendre conscience aux élèves des types d'erreurs

⁵⁸ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.111)

⁵⁹ www.cahiers-pedagogiques.com/Il-y-a-toujours-de-l-illusion-a-croire-qu-un-seul-dispositif-peut-permettre-a-tous-les-eleves-de-mieux-apprendre

récurrentes, de leur faire formaliser leur objectif d'apprentissage, réfléchir sur le travail entre pairs et les outils de travail.

En période 4 également, les élèves ont fait un travail d'analyse réflexive sur les difficultés rencontrées lors des travaux en groupe, notamment à partir des phases de recherche en QLM sur la séquence « Les mouvements corporels » menée en période 3 (cf. Annexe 7, pages 116 à 130). Il aurait été plus pertinent et efficace d'effectuer ce travail réflexif immédiatement après la séquence, voire pendant, afin de donner plus de sens et une application concrète à cette réflexion, et de ne pas dissocier méthode et contenu, mais cela n'était pas possible pour des raisons temporelles. Ainsi, j'ai demandé aux élèves de se remémorer ces phases durant la séquence, en s'aidant des questionnaires de recherche, et de réfléchir d'abord individuellement, puis avec leur groupe, sur les difficultés rencontrées, d'identifier les obstacles et de tenter de faire des propositions de solutions pour y remédier (Annexe 7, pages 116 à 125 ; et p.127 à 130). Ce travail exigeant d'analyse rétroactive a conduit à l'élaboration d'une grille de critères de réussite du travail au groupe pour les prochains travaux (cf. Annexe 7, p. 126). Ainsi, bien que j'avais nommé l'intitulé de la séance « méthodologie », il s'agit davantage d'une activité située dans le registre de la métacognition, car la fiche a été construite par les élèves à partir de leur réflexion personnelle et de la verbalisation de leurs démarches, et non pas construite par l'enseignante et donné comme une démarche à suivre et à appliquer. « Contrairement à l'entrée méthodologique, l'approche métacognitive ne cherche pas à imposer des procédures de travail en extériorité mais vise à susciter l'autoanalyse de l'activité, éventuellement avec un accompagnement en confrontation avec des pairs »⁶⁰.

2.8. Réflexion sur les procédures et stratégies

Tout au long de mon stage en responsabilité, je me suis efforcée d'adopter une approche ponctuée d'allers-retours successifs entre la réflexion et l'action. Faire prendre conscience à mes élèves de ce qu'ils savaient et de comment ils ont fait pour le savoir, notamment en effectuant des réflexions régulières sur les démarches et les procédures utilisées, en favorisant les échanges, en les faisant verbaliser et expliciter ce qu'ils ont fait, compris, ce qu'il fallait faire, la façon dont ils s'y sont pris pour faire ce qui leur était demandé lors des activités scolaires, me semble indispensable. Les situations d'apprentissage

⁶⁰ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.229)

au cours desquelles les élèves sont sollicités pour dire comment ils pensent qu'il faut faire, ou comment ils ont fait « pour faire » sont très importantes, car elles peuvent permettre aux élèves de dépasser leur tendance à réduire les activités proposées en de simples tâches décontextualisées et pensées pour elles-mêmes, sans finalité ni apprentissage.

En période 4, lors des récitations de poésie, je demandais aux élèves comment ils s'y étaient pris pour apprendre leur poésie. Les élèves se sont plu à expliquer leurs méthodes et stratégies, et cela leur montrait que chacun utilise des stratégies différentes (cf. Annexe 3, p.80). D'autre part, j'ai tenté de généraliser cette réflexion sur les procédures et stratégies à d'autres situations, notamment lors de séances d'écriture (cf. p.154) et de résolution de problèmes (cf. p.161).

2.8.1. Les procédures pour s'auto-corriger

L'utilisation méthodique des grilles de critères ou des grilles de contrôle fait partie des procédures pour évaluer et/ou réguler son activité ou celle des camarades. La relecture des dictées à l'aide du code CHAMPIONS était ritualisée à la fin de chaque dictée individuelle. Les élèves ont pris l'habitude de parcourir leur production en vérifiant les types d'erreurs du code CHAMPIONS susceptible d'être faites (cf. Annexe 6, p.106 à 107).

2.8.2. Les procédures et stratégies de recherche d'information

En période 4, dans la continuité du travail de réflexion autour des méthodes de travail en groupe, les élèves ont réfléchi aux procédures utilisées et aux stratégies choisies lors des phases de recherche d'information dans les textes documentaires (cf. Annexe 8, pages 131 à 134). Pour rappel, « une stratégie se caractérise par le choix d'une technique, d'un procédé, ou d'un ensemble de procédures pour parvenir à une fin ».⁶¹ Afin de mener ce travail de réflexion, les élèves se sont appuyés sur les documents de travail de la séquence de QLM sur « Les mouvements corporels » (période 3), à savoir les textes documentaires et les questionnaires. La consigne était d'explicitier les différentes étapes dans la recherche d'information. Il s'agit de faire émerger l'ensemble des mécanismes de pensée dont certains élèves ne soupçonnent pas l'existence, ou qu'ils n'interprètent pas. A ce titre, l'échange avec un des élèves, En* (« Quand on travaille bien c'est parce qu'on connaît les réponses. » cf.

⁶¹ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (pages 46-47)

Annexe 7, p.117), lors de la séance de réflexion sur les méthodes de travail en groupe (cf. 2.7) était assez révélateur. Je pense qu'il est important de promouvoir une conception des apprentissages basée sur l'idée que l'intelligence est éduicable, qu'elle est de l'ordre du construit, de l'acquis et non de l'inné. « L'intérêt de travailler la métacognition est d'inviter les élèves à s'interroger sur leurs propres stratégies, de leur donner à voir que la différence essentielle entre ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas se joue dans les stratégies et les méthodes »⁶². Ainsi, inviter l'élève à superviser son action et lui faire prendre conscience que la compréhension d'un texte requiert un plan d'action, une démarche structurée et stratégique pour accéder au sens, me semble une piste prometteuse.

2.8.3. Les procédures d'écriture

La prise de distance s'opère dans et par la recherche et l'identification des critères de réalisation de la tâche et de ses critères de réussite, et dans la lecture de son travail que l'élève effectue à travers la grille de critères préalablement établis collectivement. En période 4, à l'occasion du travail de production d'écrit (interview de Vercingétorix), j'ai non seulement construit les critères d'écriture avec les élèves en amont du projet d'écriture (cf. Annexe 9, p.141), mais j'ai également demandé aux élèves d'explicitier les procédures qu'ils ont utilisées à la suite de leur premier jet d'écriture (cf. Annexe 9 p.154), à l'aide de questions telles que : « Comment t'y es-tu pris pour écrire ton texte ? Par quoi as-tu commencé ? Qu'est-ce qui t'a aidé ? ». Cet exercice a nécessité un étayage, notamment auprès des élèves en difficulté, mais je tenais à demander ce travail par écrit, car la seule évaluation orale et collective, outre qu'elle ne permet pas d'exploiter toutes les remarques des élèves, certains restants muets, n'oblige pas chacun d'eux à faire ce travail d'analyse essentiel à leur progrès. Le travail d'élaboration des critères (suite à une recherche individuelle dans le cahier de recherche), était fructueux pour les élèves, notamment pour les élèves les plus fragiles dans le rapport à l'écrit. En effet, certains élèves jusqu'alors complètement bloqués face aux exercices de production d'écrits, mêmes courts, ont non seulement réussi à produire quelque chose, mais leurs productions étaient cohérentes et pertinentes (cf. Annexe 9, pages 148 à 153). Ainsi, l'exercice d'élaboration de telles listes peut constituer un puissant moyen d'appropriation des critères et des exigences des tâches qu'ils affrontent et un précieux outil de distanciation et d'observation.

⁶² LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.228)

2.8.4. Les procédures de résolution de problème

En période 4, j'ai également mené un travail de réflexion sur les procédures de résolution de problèmes en mathématiques, en partant de l'analyse d'une erreur dans le choix de l'opération choisie, due à une mauvaise traduction de l'énoncé (cf. Annexe 10 p.161). J'ai demandé aux élèves de réfléchir en binôme et d'explicitier les différentes étapes de résolution d'un problème. Nous en avons fait une affiche collective qui sert de support méthodologique pour la résolution des problèmes. Afin de réinvestir ce travail d'analyse sur ce qu'est un énoncé de problème, je leur ai fait écrire quelques énoncés de problèmes en s'appuyant sur des schémas (cf. Annexe 10, p.165).

3. Conclusions et propositions

Tout d'abord, afin de pouvoir réellement valider ou invalider mes hypothèses de départ, il aurait fallu répéter ces mêmes expérimentations dans différentes classes de CE2, et sur un temps plus long. Il aurait fallu également opérer des comparaisons avec des classes travaillant sans dispositifs favorisant le développement de capacités d'autoévaluation ni de réflexion métacognitive sur les apprentissages. Néanmoins, je tenterai de tirer des conclusions provisoires sur les bénéfices et limites des différents dispositifs mis en place.

3.1. Quelles conclusions tirer par rapport aux hypothèses de départ ?

Hypothèse 1 - Les évaluations formative et formatrice peuvent faciliter le passage du mode de fonctionnement implicite au mode explicite et conscient.

En l'état actuel, cette hypothèse peut être validée. En effet, les différents dispositifs d'évaluations par les pairs ou d'autoévaluation, parce qu'ils s'appuient sur des outils permettant d'explicitier les critères de réussite, et parce qu'ils favorisent la confrontation d'idées et la verbalisation des méthodes, procédures et stratégies utilisées, permettent de rendre explicite les attentes et les démarches, qui consistent souvent en la partie immergée des apprentissages, et de conscientiser les élèves.

Hypothèse 2 - Progresser dans la capacité à évaluer aide à progresser dans la capacité à produire.

Cette hypothèse ne peut être validée qu'en partie, car il aurait fallu mettre en place davantage de situations permettant d'attester des liens entre la capacité à évaluer et à produire. Cependant, les expérimentations récentes, notamment en production d'écrit, montrent que lorsque les critères de réussite sont élaborés par les élèves, et que l'évaluation est au service de l'autorégulation au cours d'une production, elle peut être alors d'une grande aide pour les élèves les plus en difficulté.

Hypothèse 3 - L'explicitation des procédures par les élèves les aide à choisir les stratégies appropriées et à les mettre en œuvre.

De même, cette hypothèse ne peut être validée qu'en partie, car il aurait fallu plus de temps pour observer l'appropriation des procédures (d'écriture, de résolution de problème) des élèves par tous.

Si je reprends les quatre types d'élèves initialement identifiés (cf. 1.4.), voici les conclusions que je tire de mon expérimentation :

cat. 1 - les élèves en réussite scolaire et qui parviennent à expliciter leurs procédures : ces élèves ont pu utiliser leurs compétences déjà existantes pour progresser dans leur capacité d'explicitation, de distanciation et de transfert des apprentissages. De plus, ils ont été de réels moteurs lors des situations d'évaluations mutuelle (tutorat) ou de groupe, et lors des mises en commun.

cat 2 - les élèves en réussite scolaire mais qui ont du mal à expliciter leurs procédures : bilan plus mitigé pour ces élèves, dont une partie a gardé un regard un peu « scolaire » vis-à-vis de leurs apprentissages et n'a pas été sensible à cette invitation à prendre du recul, peut-être parce qu'ils n'ont pas perçu de réel avantage à adopter cette nouvelle posture.

cat 3 - les élèves ayant des difficultés scolaires et ayant du mal à expliciter leurs stratégies mais ne présentant pas de difficultés sur le plan cognitif : ces élèves ont pour la plupart beaucoup progressé dans leurs apprentissages, ont gagné en maturité et en confiance (ils étaient moins dépendants de mon approbation, demandaient moins systématiquement de l'aide pour comprendre les énoncés ou se lancer dans une tâche).

cat 4 - les élèves en difficulté scolaire présentant des difficultés sur le plan cognitif : pour ces quelques élèves, cela a été plus difficile d'avoir un réel impact. Certains continuent à

avoir du mal à dire de ce qu'ils ne comprennent pas (« je ne comprends rien ») et il m'était donc difficile d'entrer dans leurs démarches, puisqu'ils n'en avaient pas. Cela reste laborieux pour ces élèves d'expliciter leurs procédures lorsque ceux-ci ne parviennent pas encore à maîtriser certaines compétences cognitives. Ils ont également été moins sensibles à l'explicitation des procédures par les autres élèves et n'ont pas su se les approprier. L'autoévaluation pouvait être difficile pour ces élèves peu habitués à porter un regard critique sur leur propre travail et pour certains cela l'est toujours. De même, s'il est plus aisé de porter un regard distancié sur la production d'un pair que sur la sienne, il n'est pas évident pour les élèves, surtout ceux en difficulté, de se sentir évalués par d'autres camarades, notamment dans des situations de tutorat. Cela nécessite un climat de classe dans lequel les élèves sont habitués à accepter la critique de leur travail par leurs camarades, et cela est long à construire, et demande à être une pratique régulière. Ainsi, j'avais souvent le sentiment que ce que je leur proposais était en dehors de leur zone proximale de développement. Cela confirme les limites de certaines impulsions et que de nombreuses composantes entrent en compte au sein d'une démarche.

Ce que j'ai tenté de proposer aux élèves a été vécu comme un vrai changement de paradigme : l'enseignant s'intéresse à la manière dont ils procèdent et non plus seulement à leur réussite. Globalement, j'ai pu observer que depuis la période 1, les élèves ont progressivement appris à :

- prendre de la distance par rapport aux tâches scolaires
- s'emparer des outils à disposition ou construits en vue de s'autoévaluer
- mobiliser leurs connaissances antérieures
- construire des ponts entre les différentes situations

Les lectures qui ont nourri mes travaux de recherche ont fait évoluer certaines pratiques que j'ai mises en place. Alors que je pensais instaurer des situations favorisant la métacognition des élèves, surtout au début de l'année, j'ai réalisé *a posteriori* que ce n'était pas le cas, et que les élèves travaillaient « simplement » leurs compétences cognitives (cf. 1.5.2.). Certaines de ces activités étaient procédurales et les élèves appliquaient des démarches plutôt que les construisaient, relevant plutôt d'une perspective méthodologique. De plus, on peut distinguer deux modalités d'auto-observation, l'une étant centrée sur les résultats obtenus, l'autre sur les processus mis en œuvre. Ainsi, si j'ai d'abord centrée ma recherche sur la première modalité, j'ai mis en place vers la fin de mon exploration des

situations où les élèves étaient réellement acteurs dans la construction de leurs procédures, et de leurs stratégies (cf. 2.7 et 2.8), afin de privilégier des buts d'apprentissage et non de résultat⁶³.

3.3. Les limites de mon expérimentation

Pour que les élèves puissent constituer des connaissances utiles sur leurs procédures et les utilisent efficacement, il est nécessaire d'avoir mis en place des situations suffisamment variées sur un temps long⁶⁴. Or, il est difficile de percevoir des changements probants en 12 semaines. Par ailleurs, il ne faut pas oublier la difficulté générale à prouver dans le domaine de l'éducation (Hadji et Baillé, 1998)⁶⁵.

Je n'étais jamais certaine que les interactions que je menais étaient l'occasion de régulations fécondes pour les élèves. En effet, il est impossible de réguler l'apprentissage de l'extérieur, sans la participation active du sujet apprenant qui est le seul ayant le pouvoir de réguler véritablement ses apprentissages. Hadji (2012) résume parfaitement cette analyse, en disant que « l'action du maître, même directe du point de vue des interactions, est à jamais indirecte du point de vue des régulations ».⁶⁶ Cependant, si son résultat n'est donc jamais assuré, l'intervention de l'enseignant n'en est pas moins nécessaire, et peut s'avérer extrêmement utile.

3.3.1. Critique de certains dispositifs et pistes d'amélioration

Tout d'abord, je retiendrai de mes expérimentations qu'un accompagnement dans l'utilisation des outils permettant l'auto-analyse ou autoévaluation est absolument nécessaire. Il est vrai que j'avais tendance à sous-estimer ce processus que je concevais implicitement comme naturel, en pensant qu'il suffisait de remettre une grille critériée aux élèves pour qu'ils s'en emparent intelligemment et sachent l'utiliser au service de leur apprentissage.

⁶³ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.188)

⁶⁴ GAONAC'H, D. (2020). Une question de focale. *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.54)

⁶⁵ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.142)

⁶⁶ *ibid* (p.70)

De plus, je pense que l'entrée dans l'autoévaluation doit se faire de manière progressive. En effet, l'évaluation mutuelle prépare l'autoévaluation devenant progressivement plus autonome.

Si je m'appuie sur les catégories de Cosnefroy (2011) concernant le processus de régulation, dans *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*, cité par Hadji (2012)⁶⁷, je me suis essentiellement concentrée sur les catégories d'activités métacognitives suivante :

- à la fin de la tâche (cat 4 : « les conduites d'évaluation : permettent de juger de la qualité du travail effectué », pertinence de la méthode et des résultats)
- après la tâche (cat 5 : « les conduites d'élaboration, dans le cadre d'un retour réflexif sur cette tâche »). « L'« élaboration » vise à tirer des enseignements de ce qui a été fait, en vue d'ajuster son approche et son action lors d'une prochaine confrontation à une tâche d'un même type ».

Avec le recul, je pense que développer les conduites métacognitives d'orientation et de planification, avant ou au début de la tâche (cat 1) serait plus bénéfique pour les élèves, en particulier ceux en difficulté. Il serait nécessaire également de développer la « conduite de gestion du déroulement de cette tâche » (cat 3) ayant lieu pendant la tâche car ce qui est finalement visé c'est la réussite de la tâche.

J'ai très tôt voulu mettre en place des grilles de critères pour aider les élèves dans leurs productions d'écrit, en récitation, ou en dictée. Il m'est apparu qu'il était indispensable d'impliquer les élèves dans l'élaboration des critères afin qu'ils s'emparent réellement de ceux-ci (cf. 2.8.3). En effet, il est essentiel que ce soit les élèves, certes guidés par l'enseignant, qui élaborent les critères, et s'évaluent à partir de leurs productions, et de leur réflexion sur leur pratique, c'est-à-dire de leurs métaconnaissances. De plus, concernant la grille d'écoute en récitation, les critères auraient pu être écrits avec les mots des élèves, du moins dans un premier temps, quitte à les faire évoluer par la suite vers un métalangage plus précis et technique. Ainsi, de manière générale, les grilles critériées doivent être un outil évolutif, s'adaptant à la progression des élèves dans leur compréhension des critères.

Concernant le travail en orthographe, je pense qu'avec le recul, il aurait été plus intéressant d'effectuer d'abord une catégorisation des erreurs d'orthographe de l'ensemble de la classe à partir d'une dictée ou production de texte, toujours dans une volonté d'impliquer les élèves dans la création de leurs propres outils. Les élèves auraient alors donné eux-

⁶⁷ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.104)

mêmes, avec leurs mots, les catégories et leur dénomination, ce qui finalement aurait probablement conduit à citer tous les types d'erreurs du code CHAMPIONS. Cependant, cela aurait permis de construire de manière authentique l'outil de guidage et de correction dont ils se sont servis tout au long de l'année. Il aurait été intéressant de constituer à partir de la grille collective, une grille personnalisée et personnelle, ciblée sur les quelques erreurs récurrentes des élèves, après que ceux-ci les aient repérées. Il aurait également été intéressant de permettre à l'outil de correction de faire apparaître les progrès des élèves. Avec le système que j'ai mis en place, (j'entourais les lettres du mot CHAMPIONS correspondant au type d'erreur), l'élève n'avait pas trace de son évolution, et de ses progrès.

Avec le recul et grâce à mes lectures, je pense qu'il manque une composante essentielle dans la démarche que j'ai tenté d'impulser : la différenciation. En effet, ce paramètre est indispensable et complémentaire au travail d'autoévaluation et de métacognition pour aboutir à une régulation des apprentissages, notamment chez les élèves en difficulté. Grangeat (1999), cité par Hadji (2012), envisageait d'ailleurs une démarche articulant de fait évaluation formative, pédagogie différenciée et métacognition⁶⁸. L'essentiel étant selon lui dans la coordination de ces trois composantes.

3.3. Propositions d'autres dispositifs

Globalement, j'améliorerais l'organisation méthodologique des outils de travail des élèves. Tout d'abord, je mettrais en place un « cahier de procédures » ou « de méthodologie », dans lequel les élèves pourraient répertorier leurs diverses procédures ainsi que les grilles de critères de réussites élaborées par les élèves au fur et à mesure de l'année, en fonction des tâches. Cela faciliterait leur utilisation, qui n'est pas toujours automatisée par manque d'organisation pratique. Les élèves se réfèreraient davantage à ces outils s'ils étaient officialisés et regroupés en un endroit. J'ai eu l'occasion d'apercevoir chez un collègue de ma PEMF à l'École Houdon (75018 Paris), un « cahier d'apprentissages » personnel similaire, dans lequel les élèves notent librement ce qu'ils ont appris au fur et à mesure.

Un autre type d'outil permettant de mesurer, ou tout du moins de rendre compte de la progression des élèves, serait les ceintures de compétences, issues de la pédagogie institutionnelle. Cette organisation permettrait également de mettre en place au sein de la

⁶⁸ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.142)

classe une évaluation continue et d'intégrer les élèves à l'analyse de leurs productions de manière ritualisée.⁶⁹

Deux autres outils seraient pertinent pour améliorer l'efficacité des dispositifs visant l'évaluation formative : le référentiel de compétences et le portfolio de réussite. Les élèves seraient plus autonomes dans la prise en charge de l'évaluation de leurs réussites. Le lien entre les activités d'apprentissages et la validation de leurs compétences serait plus évident⁷⁰. Lescouarch, dans *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage* (2018), présente le « portfolio », ou « dossier d'apprentissage », qui reprend le principe autoévaluatif : « Dans un dossier personnel organisé par rubriques, l'élève est invité à choisir et à déposer des travaux personnels significatifs qui attestent de son parcours et de ses progrès. »⁷¹ Ces travaux sont mis en relation avec les objectifs d'apprentissage. Ce type d'outil invite à une responsabilisation et une prise de recul par rapport à l'évaluation.

Conclusion

Ainsi, « il s'agit moins d'aider à l'expression du travail de pensée qu'à introduire les élèves à ce travail lui-même »⁷². Si la métacognition n'est pas une fin en soi pour l'activité didactique, « faciliter l'émergence de régulations métacognitives doit être un souci constant pour l'enseignant, dans la mesure où elles signifient un développement de l'autonomie des élèves, et l'acquisition de stratégies d'apprentissage susceptibles de s'avérer plus efficaces » (Allal, 2001). Il faut donc mesurer notre engouement pour le concept de métacognition et ne pas y voir une « positivité immédiate et comme magique dans ce terme »⁷³. Si l'autorégulation métacognitive peut être considérée comme un objectif prioritaire de l'action

⁶⁹ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.204)

⁷⁰ FRÉCHET, C. (2021). Référentiel et portfolio à l'école élémentaire, *L'évaluation pour apprendre, Cahiers Pédagogiques*, (n°568, pages 26-27)

⁷¹ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (p.204)

⁷² BAUTIER, E. (2020). Réduire les inégalités ? *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.55)

⁷³ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.266)

enseignante, c'est « parce que le mouvement de distanciation et de prise de conscience qui caractérise la métacognition est de nature à mieux armer le sujet pour ses autorégulations »⁷⁴.

Si je devais reformuler mon objectif initial, je pense aujourd'hui que ce qui doit être réellement visé, au-delà de l'acquisition d'une réflexion métacognitive, c'est l'association de cette réflexion à l'autorégulation, car c'est seulement dans ce type de pilotage interne que la réflexion débouche sur l'action concrète. En effet, le but est que « le sujet utilise sa réflexion et ses connaissances métacognitives pour contrôler et réguler ses activités » (Wolfs, 1996)⁷⁵. Une réflexion métacognitive qui ne conduirait à aucune régulation ne serait guère utile pour l'élève. Ainsi, ma problématique de départ, axée sur l'évaluation comme moyen pour favoriser le développement des compétences métacognitives, a évolué, et je dépasse mon questionnement initial pour le reformuler ainsi : en quoi les compétences métacognitives peuvent augmenter l'efficacité de l'autorégulation de l'apprenant ?

L'autorégulation métacognitive est « un idéal pour l'activité d'apprentissage scolaire. Le défi majeur pour l'enseignant est de pouvoir contribuer à son développement, mais sans oublier qu'elle ne représente qu'une modalité d'autorégulation parmi d'autres » (Hadjji, 2012)⁷⁶. Ainsi, toutes les situations qui permettent à l'élève d'analyser et de contrôler son activité sont les bienvenues. « Intégrer le travail métacognitif à sa pédagogie, c'est donc chercher à responsabiliser l'élève par rapport à ses apprentissages en cherchant des moyens de rendre « visible » son activité mentale pour l'aider à entrer dans l'abstraction. » (Lescouarch, 2018)⁷⁷.

⁷⁴ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.266)

⁷⁵ WOLF, J.L. (1996). *Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université. (p.181)

⁷⁶ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.131)

⁷⁷ LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines. (pages 231-232)

« Quitte donc à ne jamais pouvoir démontrer qu'un enseignement à orientation constructiviste est particulièrement efficace, et à ne jamais savoir à quoi, précisément, il faudrait attribuer cette efficacité, nous proposons néanmoins de tenir pour assuré que l'intention de travailler à une démarche ou un dispositif privilégiant l'autorégulation est bonne, et que le pari que l'on fait alors est sensé, pour ne pas dire judicieux ». (Hadji, 2012)⁷⁸

Références bibliographiques

Ouvrages

BRUNER, J. (1987). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. PUF.

GRANGEAT, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Sous la direction de Philippe Meirieu. Paris : ESF éditeur.

HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Articles dans une revue

BAUTIER, E. (2020). Réduire les inégalités ? *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.55)

CASTAGNET-CAIGNEC, S. (2021). Ouvrir les grilles. *L'évaluation pour apprendre, Cahiers Pédagogiques*, (n°568, pages 28-29)

⁷⁸ HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (p.142)

D'ADDONA, C. (2020). J'y arrive pas, *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.44)

FRÉCHET, C. (2021). Référentiel et portfolio à l'école élémentaire, *L'évaluation pour apprendre, Cahiers Pédagogiques*, (n°568, pages 26-27)

GAONAC'H, D. (2020). Une question de focale. *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.52)

KAHAN, M. (2021). Questionner le système de valeurs. L'évaluation pour apprendre, *Cahiers Pédagogiques*, (n°568, pages 31-32)

ROMAINVILLE, M. (2020). Le grand retour ? *Actualité de la métacognition, Cahiers Pédagogiques*, (n°563, p.40)

Résumé :

En quoi l'évaluation peut être un moyen pour favoriser le développement d'une réflexion métacognitive ? Comment l'évaluation s'inscrit-elle dans le cadre des pratiques favorisant l'autonomisation de l'apprenant et dans celui, plus général de « l'apprendre à apprendre » ? Située dans le courant de l'approche socio-constructiviste, mon étude se base sur les notions d'autoévaluation, de verbalisation, d'explicitation et de métacognition. A partir de travaux de terrain menés dans une classe de CE2 (cycle 2) selon une méthodologie de type exploratoire et qualitative, je pose l'hypothèse que les évaluations formatives et formatrices peuvent faciliter le passage du mode de fonctionnement implicite au mode explicite et conscient, que progresser dans la capacité à évaluer aide à progresser dans la capacité à produire, et enfin, que l'explicitation des procédures par les élèves les aide à choisir les stratégies appropriées et à les mettre en œuvre.

How does assessment fit within the context of learner empowerment practices and the broader “learning to learn” context? Placed in the current socio-constructivist approach, my study is based on the notions of self-assessment, verbalization, explicitation, and metacognition. From field work carried out in a CE2 class (cycle 2) according to an exploratory and qualitative methodology, I hypothesize that formative assessment can facilitate the transition from the implicit mode of operation to the explicit and conscious mode, that progress in the capacity to evaluate helps progress in the capacity to produce, and finally, that to explicit procedures can help pupils to choose appropriate strategies and implement them.

Grille d'écoute – Poésie

Ecoute attentivement ton/ta camarade de classe et essaye d'évaluer sa récitation :



Mémoriser

Mémoriser	Oui	Peu	Non
Il / elle connaît le titre.			
Il / elle connaît le nom de l'auteur.			
Il / elle récite tous les vers, dans le bon ordre.			
Il / elle n'oublie pas ou ne change pas des mots.			



Réciter

Réciter	Oui	Peu	Non
Il / elle articule bien, parle distinctement, respecte les liaisons.			
Il / elle parle assez fort.			
Il / elle ne parle ni trop vite, ni trop lentement.			
Il / elle place bien ses respirations, respecte la ponctuation.			
Il / elle met le ton.			
Il / elle fait attention à sa posture, se tient correctement.			
Il / elle regarde son public.			
Il / elle interprète le poème (expressions du visage, gestes...)			



Illustrer

Illustrer	Oui	Peu	Non
Il / elle a réalisé une illustration qui correspond au thème du poème.			
Il / elle a soigné sa réalisation, l'a terminée.			
Il / elle a utilisé une technique pertinente : dessin, coloriage, collage...			

Grille d'écoute – Poésie

Ecoute attentivement ton/ta camarade de classe et essaye d'évaluer sa récitation :



Mémoriser

Mémoriser	Oui	Peu	Non
Il / elle connaît le titre.			
Il / elle connaît le nom de l'auteur.			
Il / elle récite tous les vers, dans le bon ordre.			
Il / elle n'oublie pas ou ne change pas des mots.			



Réciter

Réciter	Oui	Peu	Non
Il / elle articule bien, parle distinctement, respecte les liaisons.			
Il / elle parle assez fort.			
Il / elle ne parle ni trop vite, ni trop lentement.			
Il / elle place bien ses respirations, respecte la ponctuation.			
Il / elle met le ton.			
Il / elle fait attention à sa posture, se tient correctement.			
Il / elle regarde son public.			
Il / elle interprète le poème (expressions du visage, gestes...)			



Illustrer

Illustrer	Oui	Peu	Non
Il / elle a réalisé une illustration qui correspond au thème du poème.			
Il / elle a soigné sa réalisation, l'a terminée.			
Il / elle a utilisé une technique pertinente : dessin, coloriage, collage...			

Grille d'auto-évaluation - Poésie



Mémoriser

Mémoriser	Oui	Peu	Non
Je connais le titre.			
Je connais le nom de l'auteur.			
Je récite tous les vers, dans le bon ordre.			
Je n'oublie pas ou ne change pas des mots.			



Réciter

Réciter	Oui	Peu	Non
J'articule bien, je parle distinctement, je respecte les liaisons.			
Je parle assez fort.			
Je parle ni trop vite, ni trop lentement.			
Je place bien mes respirations, je respecte la ponctuation.			
Je mets le ton.			
Je fais attention à ma posture, je me tiens correctement.			
Je regarde mon public.			
J'interprète mon poème avec des expressions du visage, des gestes...			



Illustrer

Illustrer	Oui	Peu	Non
J'ai réalisé une illustration qui correspond au thème du poème.			
J'ai soigné sa réalisation, je l'ai terminée.			
J'ai utilisé une technique pertinente : dessin, coloriage, collage...			

Grille d'auto-évaluation - Poésie



Mémoriser

Mémoriser	Oui	Peu	Non
Je connais le titre.			
Je connais le nom de l'auteur.			
Je récite tous les vers, dans le bon ordre.			
Je n'oublie pas ou ne change pas des mots.			



Réciter

Réciter	Oui	Peu	Non
J'articule bien, je parle distinctement, je respecte les liaisons.			
Je parle assez fort.			
Je parle ni trop vite, ni trop lentement.			
Je place bien mes respirations, je respecte la ponctuation.			
Je mets le ton.			
Je fais attention à ma posture, je me tiens correctement.			
Je regarde mon public.			
J'interprète mon poème avec des expressions du visage, des gestes...			



Illustrer

Illustrer	Oui	Peu	Non
J'ai réalisé une illustration qui correspond au thème du poème.			
J'ai soigné sa réalisation, je l'ai terminée.			
J'ai utilisé une technique pertinente : dessin, coloriage, collage...			

Guide pour te corriger

	Conjugaison : Le verbe doit être accordé avec son sujet. Exemple : Elles mangent <u>nt</u> .
	Homophones : J'évite les confusions. Exemples : a/à – son/sont – et/est – on/ont – ou/où – mes/mais – ce/se – ces/ses – cet/cette
	Accord du groupe nominal : J'accorde le nom et l'adjectif en genre et en nombre avec le déterminant. Exemple : Les petits <u>s</u> garçon <u>s</u> sont sage <u>s</u> .
	Majuscule : Je n'oublie pas les majuscules des noms propres ou en début de phrase.
	Ponctuation : Je n'oublie pas la ponctuation. Exemples : . ? ! , ;
	Illisible : Je m'assure d'avoir écrit lisiblement.
	Orthographe : Je fais attention à l'orthographe des mots. Je peux m'aider d'un dictionnaire. Exemple : un chape → un chape <u>au</u>
	Néant : Il manque un mot. Ajoute-le.
	Son : Je fais attention à bien écrire le son que j'entends. Exemple : un grê <u>l</u> e de chat → un <u>d</u> rôle de chat.

Retranscription enregistrement

Correction mutuelle (binôme) dictée - avec le code CHAMPIONS

10/12/20

=> dictée du 4/12

Combien d'amis invites-tu pour ton anniversaire, à la fin du mois prochain ?
 Au printemps, on prendra des bains chauds dans notre nouvelle piscine.
 Nous aimons les choses simples anciennes.

- 1^{er} binôme : L* / A*

- A : j'ai oublié...

- *Vous utilisez le code CHAMPIONS*

- L : « à la fin du mois prochain », « prochain » c'est bon.. « printemps » c'est bon.. « des bains », t'as oublié le « s », y en a plusieurs.. « simples », t'as oublié le « s », et « anciennes » y a 2 « n », et t'as oublié un « s ».

- A : t'as oublié, en fait.. c'est pas grave

- L : quoi ? Bah nan c'est une Majuscule là

- 2^{ème} binôme : E* / Ka*

- K : nan c'est « i »..

- *Non, ça c'est pas le code CHAMPIONS, j'ai dit de souligner, et vous utilisez le code CHAMPIONS, ça veut dire comme je fais moi d'habitude avec la bonne lettre.*

- E : aaah, donc tu soulignes et après tu fais, ah ok

- K : donc c'est quoi « i » ?

- E : bah c'est Orthographe ? « Orthographe : erreur des graphies »

- K : ici, « printemps », le « s » c'est quoi ? C'est Conjugaison, non ?

- E : Conjugaison c'est, « *erreur / oubli d'accord du verbe avec le...* » ouai, c'est ça

- K : « bains » c'est tout un mot, donc c'est les Homophones plutôt, non ?

- E : ouai, Homophones...

- K : et ça c'est « C ». Ok ça c'est fini. Moi... « tu invites », c'est bon... « à la fin », c'est bon, « prochain », c'est bon, « printemps » c'est bon, « des bains », « simples » c'est bon, « anciennes » c'est bon. Moi j'ai pas de fautes mais toi t'en as.

- 3^{ème} binôme : G* / Lé*

- L : Est-ce qu'on met la lettre en-dessous ?

- *Vous mettez la lettre du code CHAMPIONS*

- L : ah ok

- G : ça c'est oubli ? l'« ent » ? ah nan y a pas « oubli »

- L : c'est Conjugaison.. Eh mais comment on sait si c'est Conjugaison ou Orthographe parce que c'est la même chose ? Ah nan, là c'est « C », « C » ! Voilà, on a fini !

- 4^{ème} binôme : M* / N*

- *Je veux vous entendre discuter des types d'erreurs que vous avez fait l'un et l'autre. Il faut que vous vous mettiez d'accord sur la correction. Vous voyez ce que je veux dire ?*

- M : Ben elle, elle me corrige un truc que j'avais bien fait... !

- *Mettez vous d'accord sur la correction que l'un et l'autre fait. C'est pas j'impose ma correction à l'autre, vous en discutez.*

- M : Alors : Ortho, ortho, « des bains »...

- N : T'as zéro fautes !

- M : Oui mais faut qu'tu mettes les accords, il faut que t'apprennes mieux tes mots. Par exemple à « printemps », à « printemps » t'as 3 fautes ! A « n » à « prin », à « in « il faut que tu mettes un vrai « n », à « temps » c'est un « m ».. « à la fin... » c'est pas un Ortho, c'est un Accord. T'oublies tout le temps tes

accords ! Il faut que t'apprennes mieux tes dictées. A « bains », c'est un Accord, nous « aimons les choses simples », « anciennes », 2 « n »...

- G : Vous devez pas corriger les fautes !
- M / N : Mais si on doit les corriger !
- G : nan !
- A : faut les corriger avec le code CHAMPIONS !
- M : oui ! bah c'est bon !

- **5^{ème} binôme : JI / I***

En parlant d' « anciennes »

- I : ouai j'me dis que c'est « en », j'crois que c'est « en »...

Les élèves cherchent dans le dictionnaire :

- JI : on va voir dans « e ».. voilà, « em ».. c'est juste après.. (tournez les pages)
- I : juste après.. ah non, encore un petit peu..
- JI : « *encercler* », « *enchainement* », je suis sur que c'est sur cette page.. « *emprisonner* »
- I : heu nan là c'est sur la page d'après je crois ! Alors ici c'est « anc » !
- JI : «enchanté », « enchantement », « enchanter », attend « enchanteur »...
- I : « encombré », « encouragement »...

Retranscription enregistrement
Dictée négociée - synthèse « m l r » + [ɔ̃] [ã] [ɛ]

10/12/20

- 1^{er} groupe : X*, L*, Lé*, K*, N*
- 2^{ème} groupe : JI, G*, A*, An*
- 3^{ème} : M*, En*, Z* et T*
- 4^{ème} : Ké*, E*, H*

- **Phase de dictée collective [jusqu'à 2'09]**

- *De toutes façons c'est du brouillon puisque vous allez vous mettre d'accord pour me rendre une version corrigée. Vous allez me rendre une version par groupe, donc faudra refaire au propre une version définitive. Ce ne sera pas une de vous. Vous allez vous mettre d'accord sur l'orthographe...*

PE dicte les phrases : « A la fin du printemps, quatre amis vont pique-niquer ensemble dans les champs. Ils emportent des sandwiches au jambon, ainsi que des bonbons ». Donc je vais tout relire, et après vous allez vous mettre en groupes que je vais définir. PE répète la dictée.

Puis 4 groupes de 5 élèves travaillent ensemble pour rendre une version négociée.

- **Travail de groupe : groupe 3 [2'11 – 8'24]**

- L** « pique-niquer » c'est pas un mot anglais !

- C'est comme ça « pique-niquer » !

- Pique-niquer c'est...

- *Bien, je ne veux pas que vous corrigiez vos versions à vous, je veux que vous en parliez, que vous vous mettiez d'accord sur une dernière version de phrases. Vous ne corrigez pas votre propre dictée, vous vous mettez d'accord et ensuite vous écrivez au propre la version que vous voulez rendre, la version finale. 4 groupes de 5 ou 4 personnes. D'accord ? Est-ce que c'est clair ? Donc vous prenez chacun une petite feuille, vous devez mettre d'accord sur quelqu'un qui écrit..*

- Nan mais là t'as mis « s »

- « Sandwich » c'est avec un « a », « printemps » c'est un « m », « à la fin » y a un accent, « quatre amis » y a un « s », « vont » y a un « t ».

- Nan, nan, « simples » y a un « s »

- ah oui

- « ensemble dans les champs », « ils emportent des sandwiches »,

- pique-niquer on sait pas en fait

- « ainsi.. que les bonbons » y a un « s »

- ouai parce que y en a plusieurs

- alors, je vais corriger ça : « A la fin du printemps, quatre amis vont pique-niquer... »

- *Vous avez le droit d'utiliser le dictionnaire*

- on peut utiliser le dictionnaire !

- j'en ai un dans mon casier !

- ok c'est bon,

- je sais comment ça s'écrit

- je peux regarder dans le dictionnaire ?

- vas-y je cherche

- « ensemble dans les champs. Ils emportent des sandwiches au jambon ainsi que des bonbons ».

« emportent » y a « ent » ?

- c'est « s » !

- mais nan c'est « ent » !

- c'est « ent »

- *Pourquoi ?*

- parce qu'ils sont au pl.. ils sont plusieurs ! Y a plusieurs amis et..

- *Mais pourquoi c'est pas « s » ?*

- bah parce que déjà c'est un verbe

- ils / elles c'est « ent » !
- *T'entend X*** ? Est-ce que t'es d'accord avec elle maintenant ?*
- oui
- Y en a plusieurs des sandwiches... au jambon ainsi que des bonbons. Alors moi je vais l'écrire au propre, ok ? Alors il me faut la dictée par contre.
- Pourquoi tu l'écris au propre ?
- Bah parce que !
- Voilà « pique-niquer » ça vient de l'anglais, elle l'a dit la maitresse
- sérieux ? euh non je crois pas.. je vais chercher « pique-niquer »..
- nan y a un « s » dans « quatre » !
- nan y a pas de « s » à quatre ! Y a de « s »
- *C'est quoi qui pose problème ?*
- « pique-niquer » est-ce que c'est un mot anglais ?
- *Ça vient de l'anglais, mais il est dans le dictionnaire en français puisque qu'on utilise en français, d'accord ?*
- mais « pique-niquer » c'est pas avec un « k » !
- bah alors c'est avec quoi ?
- q !
- *bah regarde ! Vérifie dans le dictionnaire.*
- mais je sais très bien...
- *Alors qui pense que c'est pas avec un « q »*
- moi je pense que c'est un avec un « q »
- ça vient de l'anglais mais c'est un « q ». Alors c'est avec « qu » ou « k » ?
- « qu »
- voilà
- *Vous vous mettez d'accord sur une personne qui cherche dans le dictionnaire ! Y a pas besoin d'être 3 !*
- mais on trouve pas !
- *Vous cherchez quoi ?*
- « pique-niquer »
- PE cherche. *Voilà faut regarder là.*
- ah ! « pique-niquer » vous voyez ?
- ah c'est comme ça qu'on écrit !
- tu t'es trompé !
- c'est bon c'est la même chose
- nan il l'a bien écrit X***
- mais qu'est-ce que tu veux chercher ?
- « pique-niquer » parce que j'ai pas lu la traduction !
- mais on l'a trouvée !
- vous avez trouvé pique-niquer ?
- oui, ça vient de l'anglais mais c'est traduit en français, c'est sans « k » en fait
- « ... dans les champs. » Alors « A la fin du printemps, quatre amis vont pique-niquer ensemble dans les champs. Ils emportent des sandwiches au jambon. ».
- « ainsi que des bonbons »
- attend K** à « bonbons » t'as mis un « n » alors que c'est un « m » !
- mais nan c'est un « n » ! C'est toi qui t'es trompée N*** !
- ah !
- je vais chercher « ainsi » dans le dictionnaire
- ah « ainsi » ! Regardez ça s'écrit comme ça ! c'est bon, « a-i-n »

- **Mise en commun [de 8'25 – fin]**

- *On va corriger ensemble, on met en commun. Alors y a 3 dictées qui sont identiques...*
- PE note au tableau : « A la fin du printemps... ».
- Je suis en train d'écrire les 3 dictées identiques que j'ai vues. Y en a une qui est différente, on verra après.*
- « ...ensemble, dans les champs ».*
- maitresse à « ensemble » y a « ent » !
- mais pas du tout !
- bah nan pas dans « ensemble » !
- « pique-niquer ensemble », c'est ça ?

- oui !
- mais pas dans les champs !
- *Vous vous ne l'avez pas noté.*
- si !
- « *Pique-niquer dans les champs* », vous n'avez pas écrit « ensemble », donc il manque un mot !
- où il y avait « ensemble » ?
- *Après « pique-niquer ».*
- attend je vais voir sur ma copie.. mais maitresse nan parce que même sur ma copie individuelle y a pas écrit « ensemble » !
- *Ecoutez, là je commence à en avoir marre, je sais quelle version j'ai dite, d'accord ?*
- y a « ensemble » dans la phrase !
- L'élève prend sa copie individuelle pour rajouter le mot.
- *Tu la laisses ta copie.*
- nan...
- *Oui ! Tu la remets sur mon bureau ! C'est pas grave d'avoir oublié un mot, tu me la remets.*
- T'as même pas dit « ensemble »...
- mais si elle l'a dit !
- *J*** arrête, ça devient comique quand même de s'énerver pour ça franchement !*
- La classe rigole.
- *C'est pas la peine de se mettre dans cet état là, pour un mot qui n'a pas été noté.. ! C'est pas grave. Alors, quelles étaient les difficultés de la phrase, là ? Sur quoi vous vous êtes mis d'accord ? Vous parlez pas tous en même temps, vous levez la main, vous dites si vous avez fait telle erreur et que vous avez pu la corriger grâce à vos camarades.*
- Bah, dans le groupe avec qui j'étais y avait beaucoup de fautes sur « pique-niquer » !
- nous aussi !
- avec des « k » ou euh.. Sauf X*** et moi sinon les autres ils ont fait des fautes.
- *Ok, et comment vous avez décidé d'écrire cette version là ? Comment vous vous êtes mis d'accord ?*
- bah y en a ils ont mis un « k » à la place de « q »..
- *C'est pas ce que j'ai demandé. J'ai demandé comment vous vous êtes mis d'accord.*
- du coup nous on avait cherché dans le dictionnaire
- *Ok, ils ont cherché dans le dictionnaire. Qui d'autre, quel groupe avait aussi ce problème-là d'orthographe ?*
- nous on avait tous fait des fautes alors on a cherché dans le dictionnaire !
- *Ce groupe là aussi ?*
- Nous aussi on a cherché dans le dictionnaire.
- Nous on avait des fautes parce qu'on avait écrit « piqueniquer » en un mot !
- *Alors ça c'est pas forcément une erreur, y a 2 manières d'écrire « pique-niquer ». On peut l'écrire aussi en un seul mot. Ensuite quoi d'autres comme difficultés ici ?*
- Y en a aussi dans notre groupe, N** à « ensemble » elle avait mis un « s » (final)
- *Ok, donc vous vous êtes mis d'accord avec le dictionnaire ou en parlant ?*
- ensemble
- *Ok, quoi d'autre ? « printemps » est-ce que ça a posé problème ?*
- naaan
- *Parce que vous l'aviez bien appris ce mot ! Oui ?*
- aussi dans « amis » et dans « vont », dans « amis » ils ont oublié le « s ».
- *Avec quoi on accorde « amis » ?*
- avec « quatre »
- *avec « quatre », y en a plusieurs, donc on n'oublie pas le « s »*
- ahh
- *« printemps », le groupe de M***, Z***, T*** , vous me l'avez écrit quand même comme ça : « pringtemps », avec un « g ».*
- ahh !
- *On ne se moque pas ! Y avait quoi d'autres comme difficultés dans la phrase ?*
- quatre
- *« quatre » c'était difficile ?*
- naan
- *C'est un mot que vous connaissez bien normalement maintenant. Quoi d'autres ?*
- dans « vont » y a un « t » !
- *oui ! « vont » c'est quel verbe ?*

- être !
- *Aller ! Quelle personne ?*
- 3^{ème} personne du pluriel
- *Oui 3^{ème} personne du pluriel, ok ? « aller »... On va réviser ça plus tard, mais reprenez le parce que c'est des mots que vous devez rencontrer souvent donc il faut s'en avoir l'écriture. Ensuite, il y a d'autres difficultés là.*
- nous on l'a pas fait mais dans « ensemble »
- *ensemble ? c'est quoi ?*
- y avait le « m »
- *Ok, le « m » devant le « b », attention c'est ce que vous êtes en train d'apprendre en ce moment.*
- dans « A la fin » au premier « a » y a un accent.
- *Alors pas forcément quand c'est une majuscule, mais effectivement en minuscule c'est pas le verbe avoir donc il y a l'accent. Mais quand on écrit en majuscule on n'est pas obligé de mettre l'accent.*
- y a aussi dans « champs » il y a un « s ».
- *Oui, alors ça c'est quoi ?*
- accord !
- *Accord, avec quoi ?*
- avec « les »
- *« les » c'est quoi comme type de mot ? La nature du mot ?*
- un déterminant ?
- *oui ! Déterminant, d'accord ? Ensuite ? « fin », avec quoi on peut confondre « fin » ?*
- avec la faim
- comment tu l'écris ?
- f-a-i-m
- *ok, mais c'est pareil on dit « la faim » aussi, alors c'est quoi « la faim » f-a-i-m ?*
- quand on veut manger !
- *quand on a faim et qu'on veut manger, ok. Voilà, ça c'était une erreur de type homophone si jamais vous aviez fait l'erreur.*
- et f-i-n c'est quand c'est la fin du monde
- *... ou la fin de la journée, ok.*
- *Donc on va passer à la 2^{ème} phrase. « Ils emportent... » Alors pareil, là y a 3 versions identiques sauf ici. Alors je note la version la plus populaire.*
- yes !
- *J'ai pas dit que c'était la bonne j'ai dit que c'était la plus populaire ! Alors 3 groupes ont écrit cette version là, et ce groupe-là au fond a écrit « emporte » sans « ent » à la fin, et « insi » sans le « a » avant le « i ».*
- *Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que vous êtes d'accord sur cette version-là ou la votre ?*
- bah moi je suis d'accord sur la version de notre groupe.
- *alors, pourquoi ?*
- bah parce que à « ainsi », on l'avait pas appris donc il fallait le connaître, et à « ainsi » y a un « a » au début.
- *Quelqu'un a regardé « ainsi » dans le dictionnaire ?*
- oui moi !
- *Vous aviez regardé parce que vous n'étiez pas sûrs ?*
- oui
- on n'était pas sûrs
- *La difficulté c'était là ? au niveau du « a » ou au niveau du « s » ?*
- euh, au début
- *Vous hésitez avec quoi ? Comment vous l'avez écrit ?*
- euh, « in »
- moi « inssi »
- mais pourquoi 2 « s » parce que même comme ça ça fait pas « inzi » parce que y a une consonne !
- *Alors, « ils emportent... » ?*
- vu que c'est la 3^{ème} personne du pluriel bah la terminaison c'est « ent »
- *Ok, alors ce groupe-là, pourquoi vous m'avez écrit cette version (emporte) ? Tout le monde l'avait écrit comme ça ou vous l'avez écrit autrement ?*
- moi j'avais pas mis « ent »
- nous la majorité avait écrit « ent »
- *Ensuite y avait quoi d'autres comme difficultés ? « sandwich » je vous l'avais donné, y avait un truc à retenir, c'était quoi... ?*

- « s » !
- *Oui ! « des sandwichs », on n'oublie pas le « s ». « Ils » tout le monde l'a écrit comme ça avec un « s » ?*
- ouiii
- *attention, d'accord ? Ensuite y avait quoi d'autre ?*
- à « bonbons » y a un « s »
- *Ok, y avait d'autres difficultés ?*
- nan
- *Non. « Jambon » vous l'avez appris, le « m » devant le « b » maintenant c'est acquis.*
- Y a aussi au « a-u » et que « q-u-e »
- « que » maintenant vous le connaissez ...

* Pendant un jeu, Léane ~~se saute~~ saute saute ; elle perd
une chaussure en courant.
** ~~autrefois~~ autrefois, les seigneurs possédaient
des châteaux aux murs très hauts.
*** Certaines personnes ~~poses~~ posent
de drôles de choses sur leur
piano.

(C)

(C) H (A) M P I O (N) S

* Pendant un jeu, Léane se saute ; elle perd
une chaussure en courant.
** autrefois les seigneurs possédaient
des châteaux aux murs très hauts.
*** Certaines personnes posent
de drôles de choses sur leur
piano.

(B)

(C) H (A) M P I O N S

Retranscription d'enregistrement

Dictée négociée sur les homophones (binômes)

26/01/21

Je demande à la classe pourquoi je leur demande ce travail de négociation.

A* — apprendre pour pas faire la même erreur...

PE — *mais est-ce que moi je dis « nan ça ça s'écrit pas comme ça ça s'écrit 's' », c'est tout ? Qu'est-ce que vous devez faire à 2 ?*

I* — on doit discuter avec notre voisin pour voir si on a des fautes.

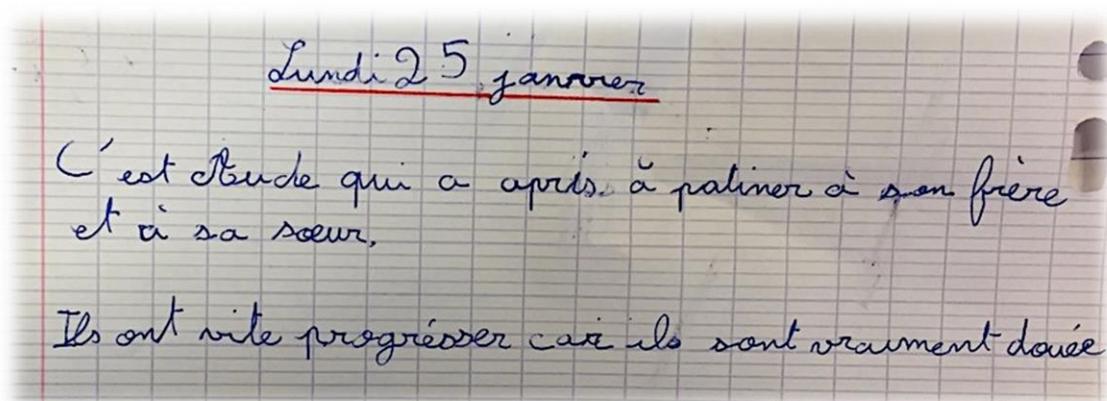
PE — *oui, discuter, et du coup, vous devez justifier, vous devez argumenter, expliquer.. donc par exemple, là c'est sur les homophones, d'accord ? « C'est Aude qui a appris à patiner.. » si vous n'êtes pas d'accord sur la manière d'écrire « a » bah vous devez expliquer à votre camarade « moi je pense que ça s'écrit a sans accent parce que .. par exemple c'est le verbe avoir ». D'accord ? Je veux entendre ça, pas juste « c'est comme ça » et c'est tout, je justifie rien. C'est ça le travail en fait là. Ensuite vous vous corrigez en vert, et vous vous mettez d'accord pour me rendre une version. Après cette version là, vous allez la taper dans une tablette et voir comment fonctionne le correcteur orthographique. Vous pouvez vous aider évidemment de tous les outils à disposition, les dictionnaires... Vous allez vous mettre en binôme.*

L* — Y a pas un Bescherelle?

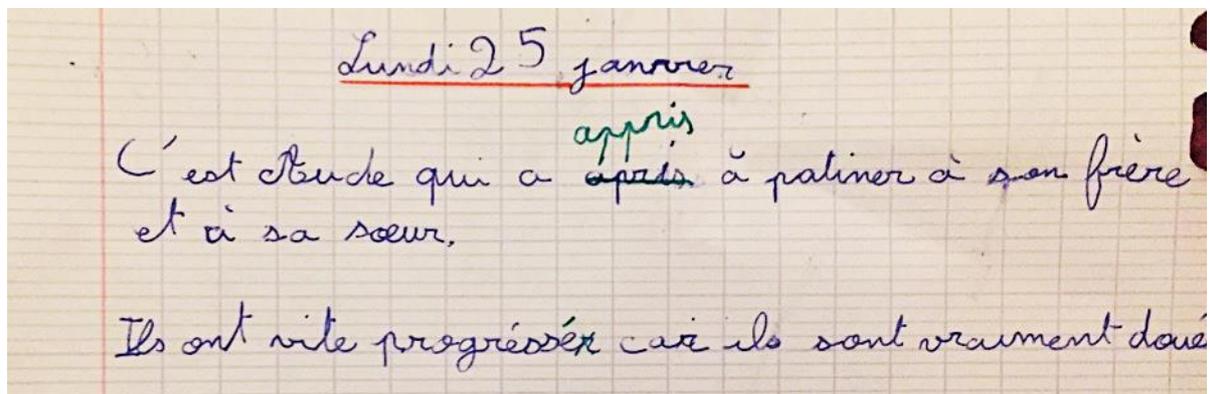
PE — *Non on n'a pas de Bescherelle.*

- **Binôme tutorat L* / Z* [1'14 — 4'49]**

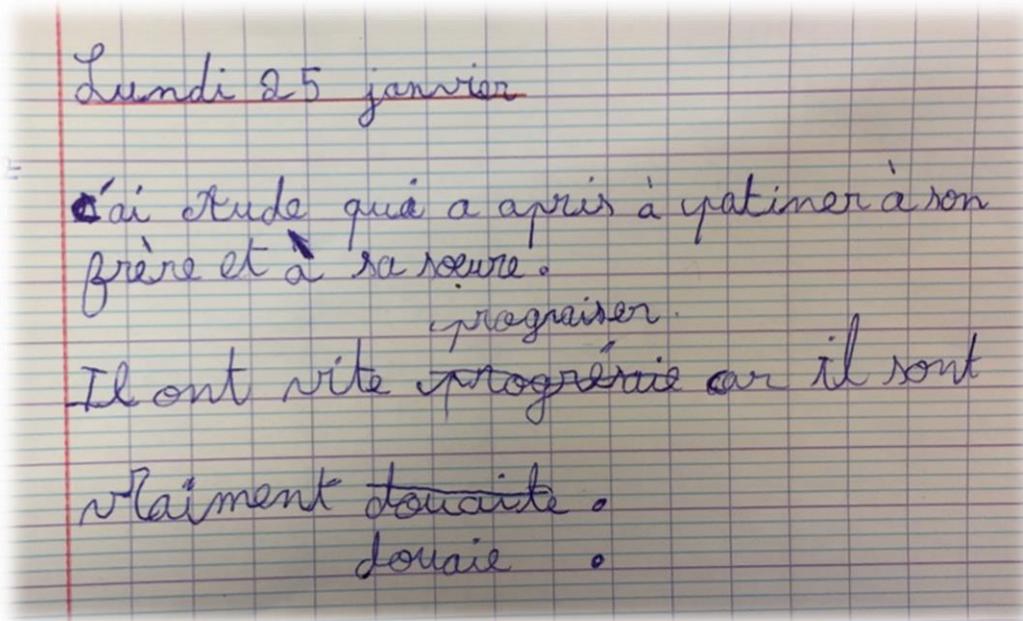
Production de L*



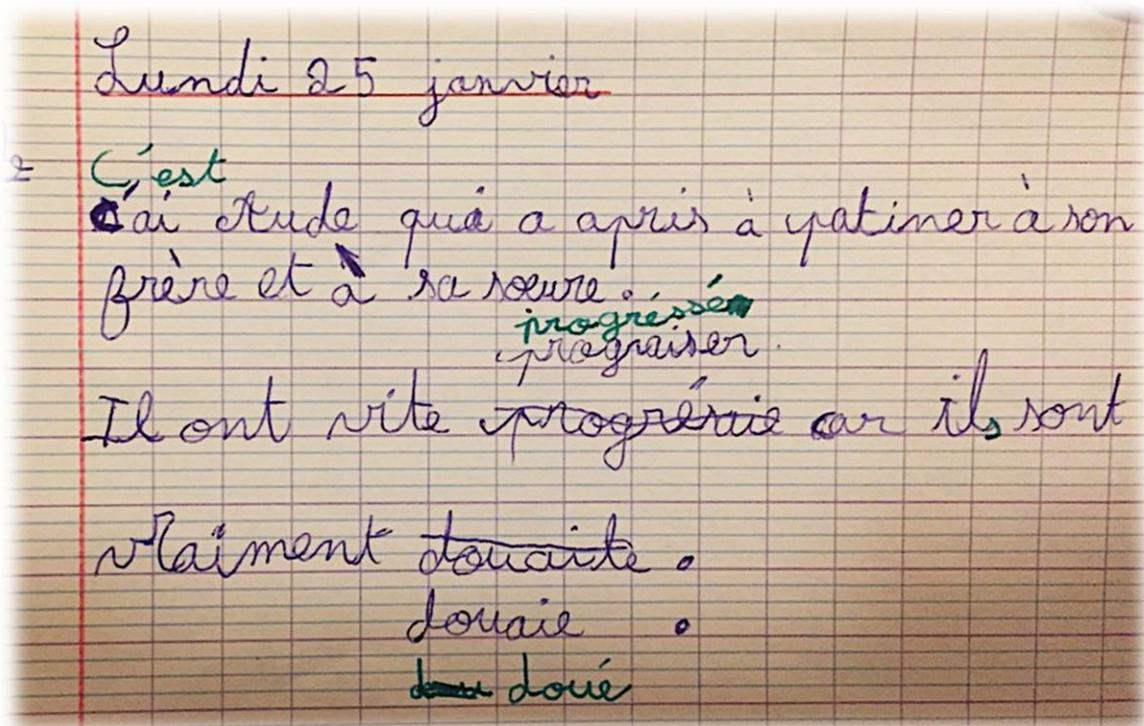
Avant correction



Après correction



Avant correction



Après correction

L* — Alors donc, je vais corriger la tienne et toi... non

I* — Bah non vous corrigez ensemble.

L* — ouai on va corriger ensemble, déjà la tienne, ok ? Alors « c'est » on est d'accord c'est le verbe être ?

Z* — Ouai

L* — et bah le verbe être c'est pas « a-i », c'est le verbe avoir.. Donc « c-e-s-t »

Z* — Ah ouai ouai

L* — « Aude qui a appris » bravo, j'ai mis pareil je suis pas sûre, on a pas de Besherelle..

[...] « progresser »..

Z* — y a 2 « s »...

L* — « progresser » on est d'accord c'est pas « a-i »... t'es d'accord avec moi ou pas ?

Z* — oui...

L* — ça ce mot je sais pas

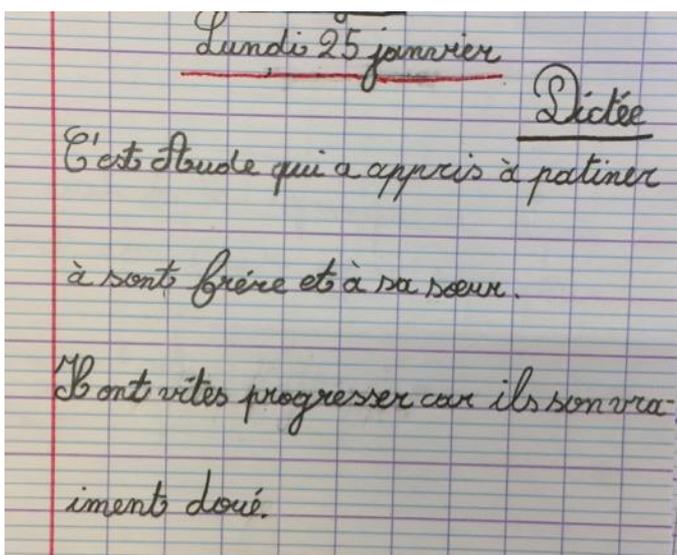
Z* — y a un « r » à la fin

L* — ar ?

Z* — « car » !
L* — ah oui d'accord « car » pardon,
Z* — bah oui c'est bon
L* — ouai mais..
Z* — « ils » ! Y a un « s » vu qu'ils sont plusieurs !
L* — ouai.. !
Z* — « ils sont.. »
L* — oui car on peut pas dire « ils mon vraiment », bravo ! Et « doué »..
Z* — y a un « é »
L* — T'es d'accord avec moi ou pas ? Je sais pas comment dire pourquoi mais, je l'ai appris comme ça, t'es d'accord avec moi ou pas ? tu pense que c'est comme ça ?
Z* — ouai, on peut regarder dans le dictionnaire...pour voir si tu veux
L* — ouai viens on va regarder dans le dictionnaire..
Elle cherche dans le dictionnaire.
Alors ... « doué : qui a des dons », ouai c'est comme ça..
Z — « e accent » c'est tout
L* — par contre y a pas de « e », parce que là ils sont pas au féminin.
Z* — Oui c'est au masculin..
PE — *Alors, attention moi je vois déjà des erreurs là, regardez bien aussi dans le dictionnaire à « appris » par exemple*
L — oui mais on n'a pas de Bescherelle..
PE — oui mais tu sais comment ça s'écrit « apprendre »...
L* — oui...
PE — *En comprenant où est la racine du mot, tu peux voir qu'il y a une erreur là... [...] « ils ont progressé » aussi y a une erreur, vous n'avez pas de Bescherelle d'accord, mais la règle en fait c'est que : « ils ont progresser » là tu as écrit le verbe à l'infinitif.*
L* — ah oui c'est un e accent aigu !
PE — *Laissez comme ça, et vous allez voir justement avec la tablette ce que le correcteur orthographique propose et comment vous pouvez l'utiliser. [...] Chacune votre tour vous allez écrire une phrase, d'accord ?*
L* — ah bah oui parce que.. je peux écrire la 2^{ème} ? Comme ça t'écris la plus grande, enfin si ça te va hein !
Z* — oui !

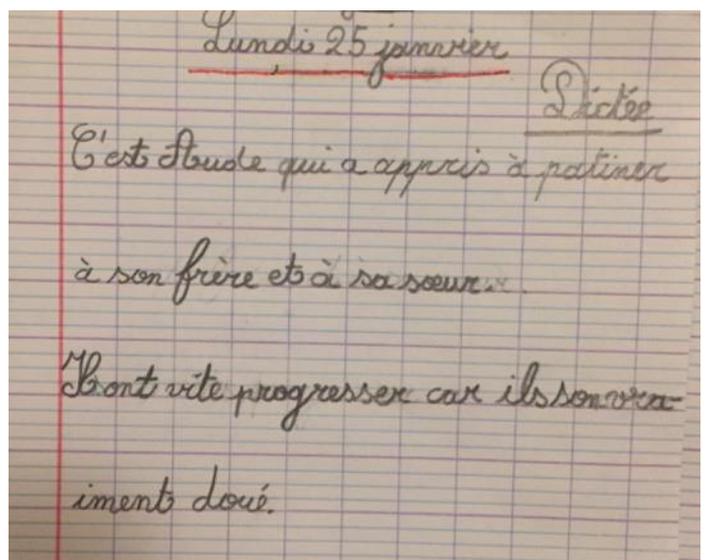
- **Binôme JI / I*** [4'50 — 11'34]

Production de JI :



Lundis 25 janvier
Dictée
C'est Stude qui a appris à patiner
à son frère et à sa sœur.
Ils ont vite progresser car ils sont vraiment doué.

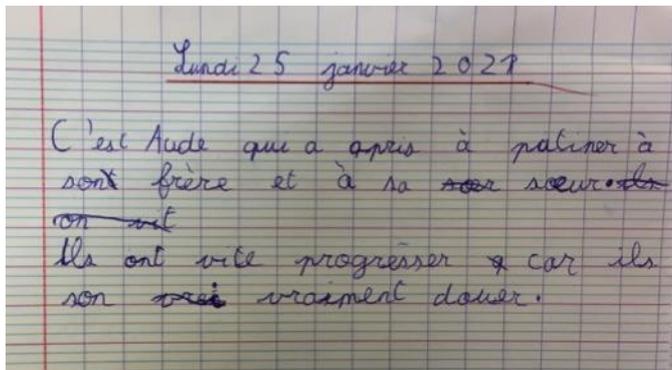
avant correction



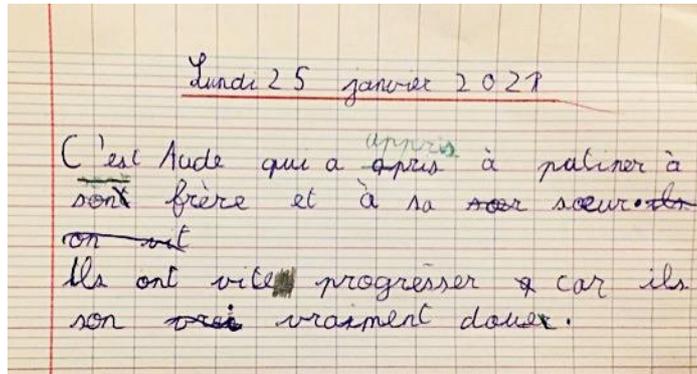
Lundis 25 janvier
Dictée
C'est Stude qui a appris à patiner
à son frère et à sa sœur.
Ils ont vite progresser car ils sont vraiment doués.

après correction

Production d'I* :



avant correction



après correction

I* — si on remplace « son » par « mon » ça fait... ok c'est « s-o-n-t »

Jl — « et » t'es d'accord avec moi ?

I* — ouai c'est « e-t », « sa soeur »

Jl — à avec un accent, s, e dans l'o

I — oui c'est bon

Jl — « Ils ont »

I — « o-n-t »

Jl — attend je vais écrire le « s », c'est comme si j'avais pas oublié j'ai mis « o-n-t », c'est une faute d'attention, tu piges ?

I — oui mais tu dois le mettre en vert, c'est dans le travail.. !

Jl — mais regarde, c'est comme si je l'avais mis, parce que là j'ai mis « o-n-t », si j'avais pas mis le « s » et que j'avais écrit « o-n » là y aurait une grosse faute ! Mais là c'est juste une faute d'attention, j'ai juste oublié de mettre un truc c'est pas très très grave hein..

I — mais.. c'est... bon on passe ça après, on fait le reste

Jl — « vite »

I — bah non c'est « v-i-t-e »

Jl — bah non c'est « s »

I* — ah ! non ! Ils sont plusieurs ! ouai ils sont plusieurs à faire l'action ! [...] ah mais j'croisais que c'était un verbe...

Jl — oui bah justement !

PE — *Alors, qu'est-ce que vous avez comme question ?*

Jl — « vite » c'est « e-n-t » ou c'est « s » ?

I — nan mais c'est pas ça, c'était ça la question.. Il veut pas mettre le « s » à la fin

Jl — j'veux pas mettre le « s » parce que c'est juste une faute d'attention parce que si j'avais pas mis « s » et que j'avais mis « s-o-n », là j'aurais fait une grosse faute.. Là j'ai mis « il » et j'ai juste oublié de mettre le « s » et j'ai mis « o-n-t » parce qu'ils étaient au pluriel.

PE — *D'accord..*

Jl — du coup est-ce que je dois quand même remplacer avec le vert ?

PE — *ah bah oui ! C'est bien de s'auto-corriger mais c'est pas grave d'avoir des fautes d'inattention ! Mais c'est bien de le mettre en vert, comme ça tu le vois et la prochaine fois tu y penses plus. « Ils ont vite », c'est quoi la question ? Toi t'es pas d'accord I* ? Alors « ils ont vite », « vite » c'est quoi la nature du mot ?*

Jl — c'est « e-n-t » ?

I — c'est un verbe...

PE — *Alors regardez dans le dictionnaire déjà...et après vous allez réfléchir sur...*

Jl — nan c'est pas un verbe ! « je vite, tu vites, il vite » ça se dit pas ! Alors c'est vite « t-e-s ».

I — oui c'est, c'est « s » [...] « progresser » t'es d'accord ?

Jl — « progresser »

I — ouai t'es d'accord, « car ils ont »

Jl — « car ils son » !

I — attend t'as mis quoi ? « s-o-n » oui c'est bon

Jl — « vraiment », « e-n-t », « doué » mais c'est comme ça « doué » ! c'est pas « je douer, tu douer, il douer » !

I — ah oui ! Mon frère y a un « e » à la fin ?

Jl — euh bah oui !

Les élèves tapent leur dictée sur la tablette

Jl — j'écris méga vite à la tablette, et toi ?

I — non

Jl — j'écris la première phase ou t'écris la première phase

I — toi !

Jl — j'écris ?

I — euh tu choisis

Jl — j'écris la première phrase

I — ok

Jl — c'est où le « c »

I — apostrophe ! Je te dis les lettres, ça va être...

PE — met le là le texte, comme ça vous pouvez travailler ensemble, voilà. Vous me faites aussi une version corrigée papier hein.

I — Je te dicte les lettres. « à » avec un accent. C'est pas ça, tu appuies longtemps sur le « a », ça va monter normalement. Après...

Jl — mais nan ! « *qui a appris à patiner* », après ?

I — « à son frère et à sa sœur ». « *C'est Aude qui a appris* », « *qui avait appris à patiner à sa... s-o-n-t* »,

Jl — peut être, on sait pas

I — « à mon frère »

Jl — Quoi ? on sait pas...

I — « Ils sont »... « frère ». Attend. « *Patiner à il frère* », non ça marche pas ;

Jl — C'est s-o-n...

I — « t »

Jl — « s-o-n-t »?

I — Parce que... « ils on » on peut le remplacer par...

Jl — Bah j'vois pas où elle est la faute alors

[...] « *avait patiner* », j'ai mis un accent, c'est « *avait patiner* » !

I — mais « *appris avait patiner* » ça se dit pas

Jl — oui mais 'fin c'est le verbe patiner « je patine, tu patines » alors c'est sans accent le « a ».

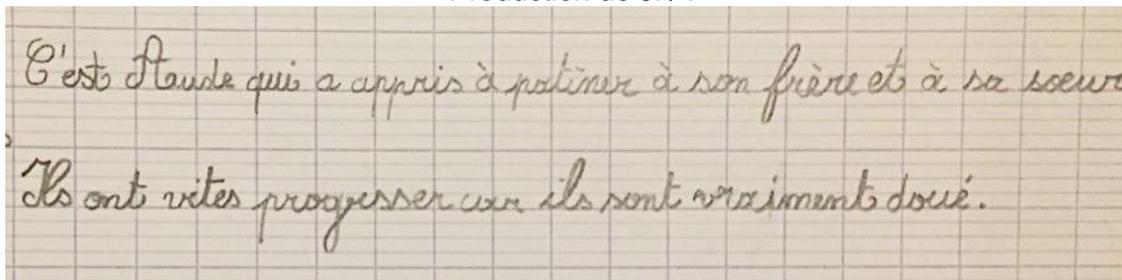
I — bah si

- **Mise en commun [11'35 — fin]**

PE — *Vous n'avez pas tous écrit de la même manière donc regardez ce que vos camarades ont proposé, et débattiez, et dites-nous aussi ce que vous vous avez pu corriger vous-mêmes en binôme, avant d'utiliser la tablette, et puis avec le correcteur orthographe. Dites-nous les types de fautes que vous avez fait, et que vous avez pu corriger. [...] Alors on a projeté 2 productions là.*

PE lit le texte.

Production de Jl / I



L — Ils ont mis un « s » à « vite » !

PE — *voilà, à « vites » ils ont mis un « s ». Alors qui d'autre a écrit « vites » avec un « s » ?*

PE demande au binôme Jl / I s'ils ont regardé le mot dans le dictionnaire.

C'est quoi la nature du mot « vite » ? Regarde dans le dictionnaire.

T — à « a » j'ai mis accent

PE — lequel ?

T — le premier...

PE — « *qui à appris* ». *Alors est-ce que tout le monde est d'accord ?*

La classe — naaan

PE — pourquoi ?

A — On peut dire « c'est Aude qui avait appris à son frère et à sa sœur ».

PE — *Alors c'est quoi « a » dans ce cas là ? C'est quoi la nature du mot ?*

L — c'est un adverbe

Z — *v-i-t-e*

PE — je parle de « a » là, ok ? alors « a » c'est quoi comme type de mot ?

A — un verbe ?

PE — c'est quel verbe ? S ?

S — avoir ?

PE — « avoir », *c'est quoi la forme là ?*

Jl — Maitresse on sait ce que c'est « vite » !

PE — *Ah, alors « vite » c'est quoi ?*

I — c'est un adverbe !

PE — *c'est un adverbe, et c'est quoi la particularité des adverbes ? [...] Personne ne sait ? Ils sont...*

A — Qu'on peut remplacer par « et » ?

PE — *non... C'est quoi la particularité des adverbes au niveau de l'orthographe... ?*

L — ils terminent souvent par « ment » ?

PE — *Alors, ça c'est vrai, mais ils sont pas tout le temps comme ça, parce que « vite » c'est un adverbe.*

A — on peut mettre un déterminant avant... ?

PE — *non, ça c'est pour les noms communs.. Est-ce qu'ils s'écrivent toujours pareil ou ça change.. ? Ils sont in-va-riables.. ! Ca veut dire quoi « invariable » ?*

I — qui peuvent pas changer ?

PE — *voilà, ils ne varient pas, donc ils s'écrivent toujours pareil ! Donc « vite » ça s'écrit toujours comme ça, « v-i-t-e », y a pas de « s » parce que c'est une phrase au pluriel, d'accord ?*

L — Mais en fait sur la correction à la tablette, quand on a tapé dessus, mais si on appuie sur la mauvaise réponse, est-ce que y a toujours le petit trait rouge ou il met toujours bon ?

PE — *Ah ! bonne question, alors qu'est-ce que vous avez remarqué avec l'utilisation du correcteur orthographique ? Z ?*

Z — en fait c'était souligné en rouge ça veut dire qu'on avait une erreur, on doit appuyer, et là y avait plein de types de trucs...

L — d'exemples

PE — *de choix...*

Z — par exemple pour « appris » en avait appuyé dessus...

PE — *Comment tu l'avais écrit « appris » ?*

Z — « *a-p-r-i-s* »

PE — « *a-p-r-i-s* » *donc il manquait un...*

L — « p » ! Mais est-ce que si on avait mis la mauvaise réponse ça aurait accepté, ça aurait été bon ?

PE — *alors, y a aussi cette option là, mais qu'est-ce que vous avez remarqué d'autre, justement ?*

I — au début j'avais juste mis un « e » à la place de « s »

PE — un « e » à la place du « s » ?

I — heu non juste un « e », pas de « s »

PE — *ah d'accord... Mais est-ce que ça souligne toutes les fautes d'orthographe le correcteur orthographique ?*

L — nan ! en fait quand le mot il existe et ben ça le souligne pas !

PE — *exactement, si y a une faute d'orthographe, mais que le mot il existe tel quel.. par exemple pour vous ça s'est passé avec « son / sont », et bah il va pas forcément le souligner, ça dépend des correcteurs orthographiques. Y en a qui sont un peu plus intelligents et ils arrivent à analyser au niveau de la grammaire, mais quand il existe le mot, « son » il existe sous cette forme la « s-o-n » et « s-o-n-t ».. et bah I et Jl vous aviez écrit au départ « à sont frère » « s-o-n-t »..*

I — oui !

PE — *et comment vous avez vu que c'était une erreur du coup ?*

Jl — bah après on a pris le cahier de leçon, et on a vu que « sont » on pouvait pas le remplacer par « mon » et alors que là on pouvait pas mettre « avait frère » par exemple heu, « *appris à patiner* », alors qu'on pouvait dire « *mon frère appris à patiner* », on pouvait remplacer « son » par « mon », du coup on a mis « s-o-n ».

PE — *c'est ça, très bien, donc vous êtes allez au-delà de ce que le correcteur orthographique n'avait pas repéré...*

Jl — et en plus on n'a pas regardé dans le dictionnaire on a réfléchi..

PE — *c'est bien ! Vous avez aussi utilisé le cahier de leçon, c'est très bien.*

L — Mais du coup si t'as une faute et que tu prends le mauvais choix, et ben ils vont te le souligner toujours ou pas ?

PE — bah nan s'il te le propose pas forcément, alors qu'il peut y en avoir..

Et « progresser » je vois « -er » ici...

L — en fait non !

A — nous on écrit à la fin « -ssée »

PE — *Alors qu'est-ce que vous en pensez ?*

L — là t'as écrit le verbe à l'infinitif.

PE — *voilà, là c'était la forme à l'infinitif, mais « ils ont vite progressé » c'est toujours « é » avec l'auxiliaire avoir ok ?*

[...] *Qui a écrit « doué » comme ça là « d-o-u-é » ?*

An* — Nous avec K* on a mis un « d » apostrophe

PE — *qu'est-ce que vous en pensez ?*

S — nous on l'a pas écrit comme ça, mais « d-o-u-é »

L — mais en fait ça voudrait dire qu'on aurait le droit de dire « oué » et « oué » ça existe pas...

PE — *« doué » c'est quoi comme type de mot ?*

L — je peux regarder dans le dictionnaire ?

T — c'est un mot invariable ?

PE — *nan, c'est pas un adverbe...*

Z — un déterminant ?

PE — *non ! « doué maison » ? « Il est doué » !*

T — c'est un verbe !

PE — *« Il est doué »... « Il est rouge »... Un adjectif ! Et « doué » au féminin comment ça s'écrit ?*

Jl — avec un « e » à la fin

PE — *voilà, « elle est douée » « -ée », d'accord ? Quoi d'autre comme difficulté ou erreur ?*

K — en fait dans « appris » y a ..

L — « progresser » ?

PE — *« progresser » c'était quoi la difficulté dans « progresser » ?*

L — on l'a déjà dit

PE — *c'était l'accord*

Z — y avait « appris » maitresse, y avait 2 « p ».

L — et à « c'est » elle avait mis « c'ai » et je lui ai dit que c'était le verbe être et...

PE — *et pas le verbe..*

L — avoir

PE — *Voilà, c'est bien ! Qu'est-ce que vous a aidé de travailler en binôme alors ? Quelles erreurs vous avez corrigées ensemble ?*

Z — dans « vraiment » y a « e-n-t » !

PE — *alors « vraiment » c'est quoi la nature du mot ?*

L — un adjectif ? heu un adverbe ! un adverbe !

PE — *un adverbe, très bien, donc il s'écrit toujours comme ça ! C'est tout ?*

I — à « Ils sont » on a mis un « s » comme ils sont plusieurs... avant Jl il l'avait pas mis...

PE — *ah oui, Jl l'avait oublié mais il avait bien mis « -ont » donc c'était une erreur d'inattention.*

L — et Z* aussi

PE — *Z* aussi, alors qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter ce type d'erreur là ? Simplement... quand vous le dites dans la tête vous entendez quoi ? « ils ont » (ilzon), on le prononce le « s », sinon ça fait « ilon ». Donc c'est bien d'essayer de le lire dans sa tête et d'entendre le son que ça fait, pour ne pas oublier des lettres qui sont...*

L — maitresse c'était trop bien !

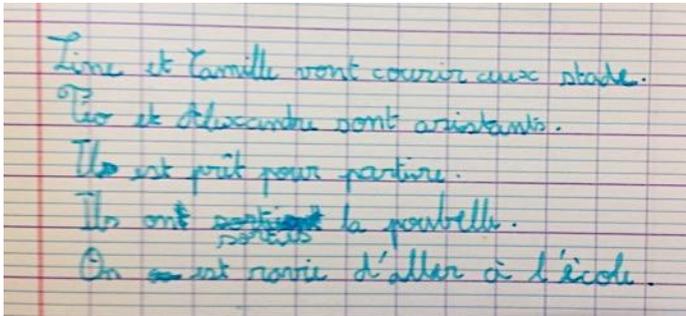
Retranscription d'enregistrement

Production écrite – les homophones

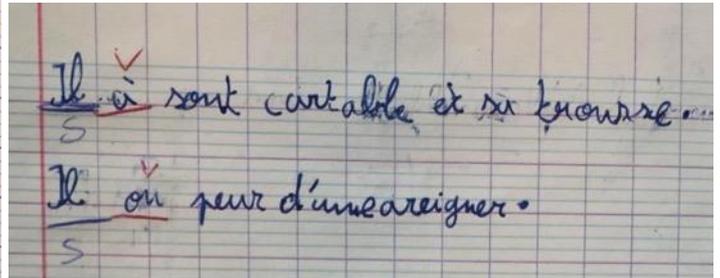
25/01/21

PE a demandé aux élèves de produire quelques phrases contenant les homophones que nous avons appris (a/à ; et/est ; on/ont ; son/sont) et de se corriger en binôme.

- **Binôme An* / Ke***



Production d'An*



production de Ké*

A — Donc t'as fait comment ?

K — Bah j'ai fait « *Ils ont* » et j'ai pensé que y avait un « t ».

A — Mais pourquoi « *ils ont* » ? Pourquoi « o-n-t » ? C'est ça que je te demande, pourquoi « o-n-t ».

K — j'sais pas

A — bah, si tu sais pas.. si tu as mis « o-n-t » c'est qu'il y a une raison ! Alors pourquoi t'as mis « o-n-t » ?

K — bah je sais pas...

A — bah, si tu sais pas pourquoi tu l'as mis ! ?

K — bah j'avais pensé que c'était « o-n-t » !

A — mais pourquoi ?

K — j'arrive pas à expliquer

A — il doit bien y avoir une raison sinon tu ne l'aurais pas mis

K — vu qu'on peut le mettre à l'infinitif...

A — à l'infinitif... ?

K — oui on peut dire « ils n'ont »...

A — c'est pas pour ça .. Est-ce qu'on peut faire « *Ils mon peur d'une araignée* » ? Ca se dit pas, on est d'accord ? Est-ce qu'on peut faire « *Ils n'ont pas peur d'une araignée* » ?

K — oui..

A — ok, et avec ça est-ce que tu peux mettre « o-n-t » ?

K — non.. ?

A — pourquoi est-ce que tu as mis « ont » si y a pas de liaison... ? C'est pas la liaison qui compte !

K — je sais pas

A — mais si tu sais pas pourquoi tu l'as mis ? tu peux pas l'avoir mis au pif !

L'échange est bloqué.

A — Quand tu mets la négation, c'est « on » ou « ont » ?

K — on ?

A — bah voilà ! Si c'est « on » pourquoi t'as mis « ont » !

A* lit sa production.

A — « *Line et Camille vont courir aux stade* ». J'ai mis « et » parce que vu que on peut mettre « et puis Camille » ;

K — là c'est bon vu qu'on rajoute quelque chose

A — « *Téo et Alexandre sont assistants* ».

[...] « *Il est prêt pour partire* ».

« *Ils ont sorties la poubelle* », « *ils sortent la poubelle* » c'est « ont », parce qu'on peut mettre « ils n'ont pas sortis la poubelle », et « *On est ravie d'aller à l'école* » j'ai mis « est » parce que...

Binôme 1 : An* / Ke*

Copie d'A* :

Lundi 1^{er} février

- L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les Alpes?
- Des jardiniers décorent les villes avec des fleurs.
- L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une ^{personne} ~~personne~~.
- Aucune erreur n'est permise.
- À chaque coup, le public tremble!

copie de Ké* :

Lundi 1^{er} février

- L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les Alpes?
- Des jardiniers décore les villes avec des fleurs.
- L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personne.
- Aucune erreur n'est permise.
- À chaque coup, le public tremble!

dictée négociée puis tapée sur tablette :

L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les Alpes ?
 Des jardiniers décorent les villes avec des fleurs.
 L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personne.
 Aucune erreur n'est permise.
 À chaque coup, le public tremble !

binôme 2 : A* / H*

copie d'A* :

Lundi 1er février

L'hiver prochain, pourquoi donc pas aller skier dans les alpes alps alps
M

Des jardiniers decore les villes avec des fleurs.

L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personne.

Aucune erreur est permise.

À chaque coup, ~~le public~~ ^{le public} tremble!

copie d'H* :

Lundi 1er février

L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les alpes?
M

Des jardiniers decore les villes avec des fleurs.

L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personne.

Aucune erreur n'est permise.

À chaque coup, le public tremble!

copie négociée puis tapée sur tablette :

L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les alpes?
M

Des jardiniers decore les villes avec des fleurs.

L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personne.

Aucune erreur n'est permise.

À chaque coup, le public tremble!

(A+)

copie de Ka* :

Lundi 1^{er} février 2021
L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les Alpes?
Des jardiniers ^{décorent} décore les villes avec des fleurs.
L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personne.
Aucune erreur ^N est permise. ^{tremble}
A chaque coup, le public ^H tremble!

copie d'En* :

Lundi 1^{er} février
L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les Alpes?
Des jardiniers ^{décorent} décore les villes avec des fleurs.
L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personne.
Aucune ~~erreur~~ ^{personne} ^{erreur} est permise.
A chaque coup, le public ^H tremble. ^P

copie négociée puis tapée sur tablette :

L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller skier dans les Alpes.
Des jardiniers décore les villes avec des fleurs. ^P
L'artiste de cirque lance des couteaux autour d'une personnes. ^A
Aucune erreur ^N est permise.
A chaque coup, le public ^P tremble.

Retranscription d'enregistrement
Dictée négociée son [k]

01/02/21

L'hiver prochain, pourquoi donc ne pas aller
~~skier~~ skier dans les Alpes?

Des jardiniers ~~de~~ C décorer les villes avec des fleurs P

L'artiste de cirque lance des couteaux autour ~~de~~
d'une ~~personne~~ A ^{personne} A

Aucunes A erreurs A n'est A permise.

À chaque A coup P le public P tremble! B

Production individuelle de L*

Lundi 1^{er} février

L'hiver prochain, pourquoi donc ^{ne pas} aller
skier dans les Alpes?

Des jardiniers ~~de~~ C décorer les villes avec des
fleurs P

L'artiste M de cirque lance des couteaux autour
d'une P personne P

Aucunes A erreurs A n'est P permise

À

Production individuelle d'E*

- Binôme L* / E* [jusqu'à 4']

L* — Attend, « l'hiver prochain », « pourquoi ne », .. t'oublies des mots en fait. Voilà... « ne pas skier dans les Alpes », « des jardiniers ».. là c'est « ne pas », mais donc, à « jardiniers », ils sont au pluriel donc on met... ?

E* — « ent »...

L* — non !

E* — ah, « s » !

L* — oui ! Parce qu'ils sont au pluriel.. « *décore les villes avec des fleurs* », mais toi aussi regarde ma feuille ! « *L'artiste lance des couteaux autour d'une personne. Aucune s erreurs n'est permise* ». Tu vois aucune erreur là ?

E* — Si...

L* — où ça ?

E* — sur « personne »

L* — ah oui y a 2 « n ». Non je crois qu'y en a qu'un.. !

E* — non y en a 2 !

L* — bah on va vérifier dans le dictionnaire.

L* regarde dans le dictionnaire.

L* — « personne », oui 2 « n ».

En parlant du mot « hiver » :

E* — nan c'est avec « h » !

L* — ah oui, « h-i-v-e-r ».

PE — *Alors je vous donne une tablette. Vous écrivez d'abord vos 2 prénoms d'accord ? Comme ça on sait à qui c'est. Vous écrivez chacun 2 phrases.*

L* — Ok. Tu peux me dicter la phrase ?

E* — Ok.

L* — « L'hiver »

E* — prochain..

L* — « l'hiver prochain » oui,

E* — « Pourquoi »...

L* — en tout cas c'est mieux que d'écrire sur du papier.. !

[..]

E* — « aller skier dans les Alpes ».

N'oublie pas la majuscule à « Alpes ». Point d'interrogation. A moi ! TU me dictes la phrases.

L* — « des jardiniers »... non « des jardiniers » !

E* — « Des jardiniers »...

L* — « Des jardiniers décore »... nan !

E* — Si, attend, « décores » y a un « s » !

L* — Ouai

Le correcteur automatique souligne « décore »

PE — *Faut appuyer pas longtemps regarde, donne moi ton doigt, voilà !*

L* — Ah mais on a que « décorer » !

PE — *ah bah des fois, c'est ce qu'on a vu, le correcteur ne te propose pas tous les mots possibles et parfois il ne te souligne pas les erreurs. Faut que tu réfléchisses. Il te propose des choses, à toi de voir ...*

L* — ça se trouve y a pas de « s » en fait !

E* — ah oui !

L* — c'est bon, en fait y avait pas de « s ».

[..] Nan mais toi t'as eu bon. « *décore les villes avec des fleurs* ».

E* — point, voilà. « *L'artiste de cirque lance des couteaux autour..* »

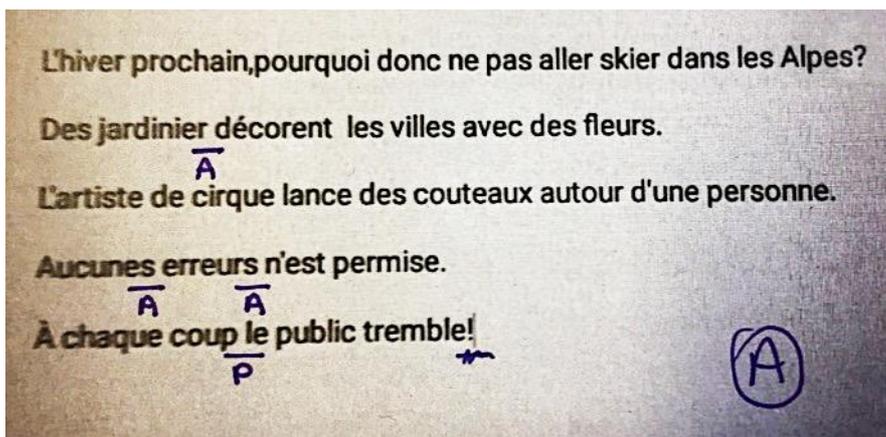
L* — « erreur », y a un « s », donc « aucunes erreurs »...

E* — Tu fais la dernière parce que je ne l'ai pas écrit ! « *A chaque coup...* ». Non c'est un « c » à « public » !

L* — oh j'suis bête ! « *public tremblent* »

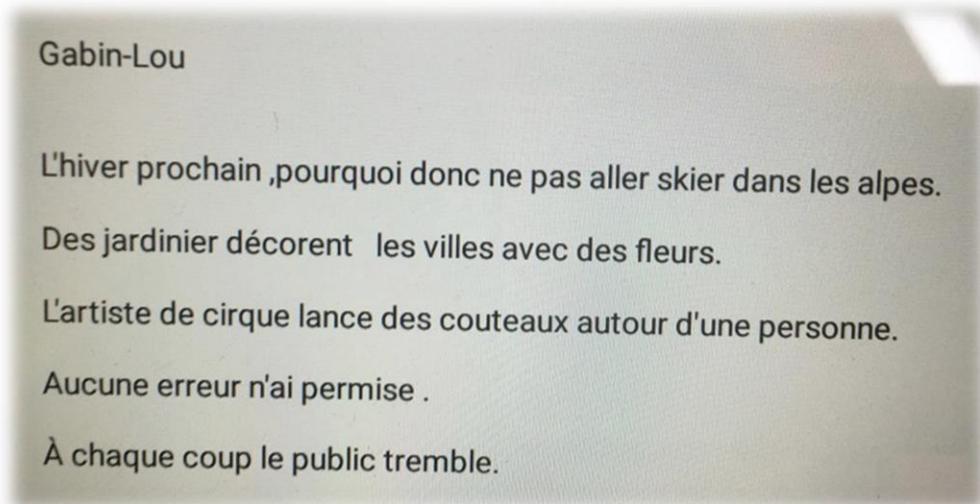
E* — point d'exclamation... y a un « ent ».

Les élèves enregistrent leur texte sur la tablette.



- **Mise en commun** [4' — fin]

PE — *Est-ce que tout le monde a enregistré et a fait une capture écran de son texte ? Vous allez regarder ce que G* et Lo* ont fait au tableau et vous allez commenter l'orthographe des phrases par rapport à ce que vous avez fait.*



L* — A la dernière phrase nous, « A chaque fois le public tremble » à « tremble » on a mis « ent » car c'est « le public ».

PE — *Ah ! Intéressant ça comme commentaire. Qui est d'accord avec ça ?*

E* — bah oui ils sont plusieurs !

PE — *Ils sont plusieurs, mais « le public » c'est au singulier ou au pluriel ?*

La classe n'est pas d'accord.

L* — Ah mais nan c'est au singulier parce que c'est « un public » !

PE — *oui ! Attention, même si le public c'est beaucoup de gens, le public c'est un mot au singulier.*

L* — mais nous il nous a pas souligné...

PE — *Alors, il ne souligne pas toujours tout, c'est ce qu'on a vu ! Il faut être vigilant. Quoi d'autre comme différence ? Est-ce que tout le monde a écrit « alpes » comme ça ?*

M* — J'ai mis un « a » majuscule à « Alpes ».

PE — *Pourquoi ?*

M* — bah parce que c'est...

Un élève — Un département !

PE — *C'est quoi les Alpes ?*

L* — Un nom propre !

PE — *Oui c'est un nom propre.. ça indique quoi ?*

[...] *bah on voit ça en géographie ! C'est les montagnes.. Elles sont où les Alpes ? [...]* PE indique sur la carte de France affichée en classe.

C'est la chaîne montagneuse qui a près de la Suisse et de l'Italie.

E* — y a un « s » à « coups » ! « A chaque coups » !

PE — *y a un « s » à « coups » ?*

Des élèves — naaan

PE — *Alors ça on l'a appris en plus hein !*

K* — Je sais je sais !

PE — K*

K* — y a un « p » !

PE — *oui, c'est ce qu'il y a écrit... Attention, « chaque coup » c'est au singulier », « p ».*

S* — Mais ils ont pas mis un point d'exclamation à « tremble ! »

M* — nous à « aucune erreur n'est », « est » on l'a écrit « e-s-t » pas « a-i ».

L* — ah oui nous aussi !

PE — *Pourquoi ?*

M* — Bah parce que c'est heu...

PE — *C'est quel verbe ?*

E* — Etre !

PE — *Oui ! Attention, on a vu les homophones en plus. « n'est permise » c'est le verbe « être ». Quelle personne ?*

L* — 3^{ème}

PE — 3^{ème} de quoi... ? 3^{ème} personne du... ?

L* — heu du singulier.

PE — *du singulier, ok.*

L* — mais maitresse aussi, « ...pourquoi donc ne pas aller skier dans les Alpes ? » il fallait mettre un point d'interrogation

PE — *oui, tout à fait*

K* — dans « jardiniers » y a un « s » !

PE — *Oui ! pourquoi ?*

Z* — parce qu'il y en a plusieurs ?

PE — *Oui ! attention, c'est quoi comme type d'erreur là ?*

M* — accord !

PE — *oui, accord. Entre quoi et quoi ?*

M* — heu, entre le sujet et le verbe.

PE — *non...*

M* — ah non, non, non...

PE — *Regarde bien... le groupe nominal...*

M* — entre le déterminant et le...

PE — *Et le ?*

M* — le sujet ?

PE — *attention à ne pas confondre la nature et la fonction. C'est quoi la nature du mot « jardinier » ?*

M* — c'est un nom ?

PE — *un nom commun. Donc accord entre le déterminant et le nom commun.*

[...] quoi d'autre ? y a autre chose à commenter là ?

S* — à « erreur »

PE — *comment tu l'as écrit ?*

S* — nous on l'a écrit « é-r-e-u-r »

PE — *est-ce que tout le monde est d'accord ?*

La classe — Naaaan

L* — nous on a mis un « s » !

PE — *Est-ce que vous avez regardé dans le dictionnaire ?*

S* — nan

[...]

M* — à « personne » y a 2 « s » !

S* — nan !

L* — nan ! pourquoi il y aurait 2...attend

PE — *« personne » y a 2 « s » ?*

Z* — nan parce que c'est « une personne ».

PE — *nan c'est pas ce qu'il dit... Y a pas besoin de mettre 2 « s » pour faire le son [s].*

J'avais mis personne comme ça mais la correction
me met personne comme ça. Au début j'avais
mis quelqu'un mais je me suis bien rendu compte et j'ai trouvé
que ça s'écrivait aucune.

On ne peut pas mettre livre car on peut faire le
livre et le livre. On n'est peut pas mettre prochain car
on ne peut pas faire prochain. On est peut pas dire demona-lype
On est peut franchement dans les cas. Dans les jardins
on doit mettre un r car c'est au pluriel.

Dans la dernière phrase de la dictée, je me suis trompé
moi j'ai écrit comme ceci tramble mais ça ne s'écrit
pas comme ça ça s'écrit tremble comme ça et il y a
aussi dans décor je les écris comme ça mais ça s'écrit
comme ça décorer car c'est au pluriel.

Lou 5/02/2021
SEMAINE 9 - DICTÉE DE GROUPES DE MOTS N°7

* Pierre qui est gourmand savoure son
gouter en rentrant de l'école.

** Kevin est gai car il se dépêche
en pompier ; Mathis également.

Au zoo, le tigre ^{tourne} ~~tourne~~ dans son enclos.

*** Mon frère s'est brûlé la langue
en mangeant des légumes trop chauds.

Corrigé par : Gabin

Enzo Martins da Gloria 15/02/2021
SEMAINE 9 - DICTÉE DE GROUPES DE MOTS N°7

* Pierre qui est gourmand savoure son
gouté en rentrant de l'école.

** Kevin est gai car il se dépêche
en pompier ; Mathis également.

Au zoo, le tigre ^{tourne} ~~tourne~~ dans son enclos.

*** Mon frère s'est brûlé la langue
en mangeant des légumes trop chauds.

Corrigé par : Kamélia

Dictée – synthèse lettre S

Autocorrection

26/03/21

Les élèves ont souligné les mots dont ils n'étaient pas certains de l'orthographe, puis ils pouvaient utiliser le dictionnaire et autres outils disponibles pour s'autocorriger en vert avant de rendre leur copie.

vin

Vendredi 26 Mars

Dictée

Les travaux

Homme

Des hommes prennent des mesures dans notre rue, puis ils commencent à faire des trous dans le trottoir. Les gens se demandent pourquoi. C'est pour changer des tuyaux. Les travaux vont coûter beaucoup d'argent.

Les travaux

Des hommes prennent des mesures dans notre rue, puis ils commencent à faire des trous dans notre trottoir. Les gens se demandent pourquoi. C'est pour changer des tuyaux. Les travaux vont coûter beaucoup d'argent.

Les travaux

~~Des hommes prennent des mesures~~

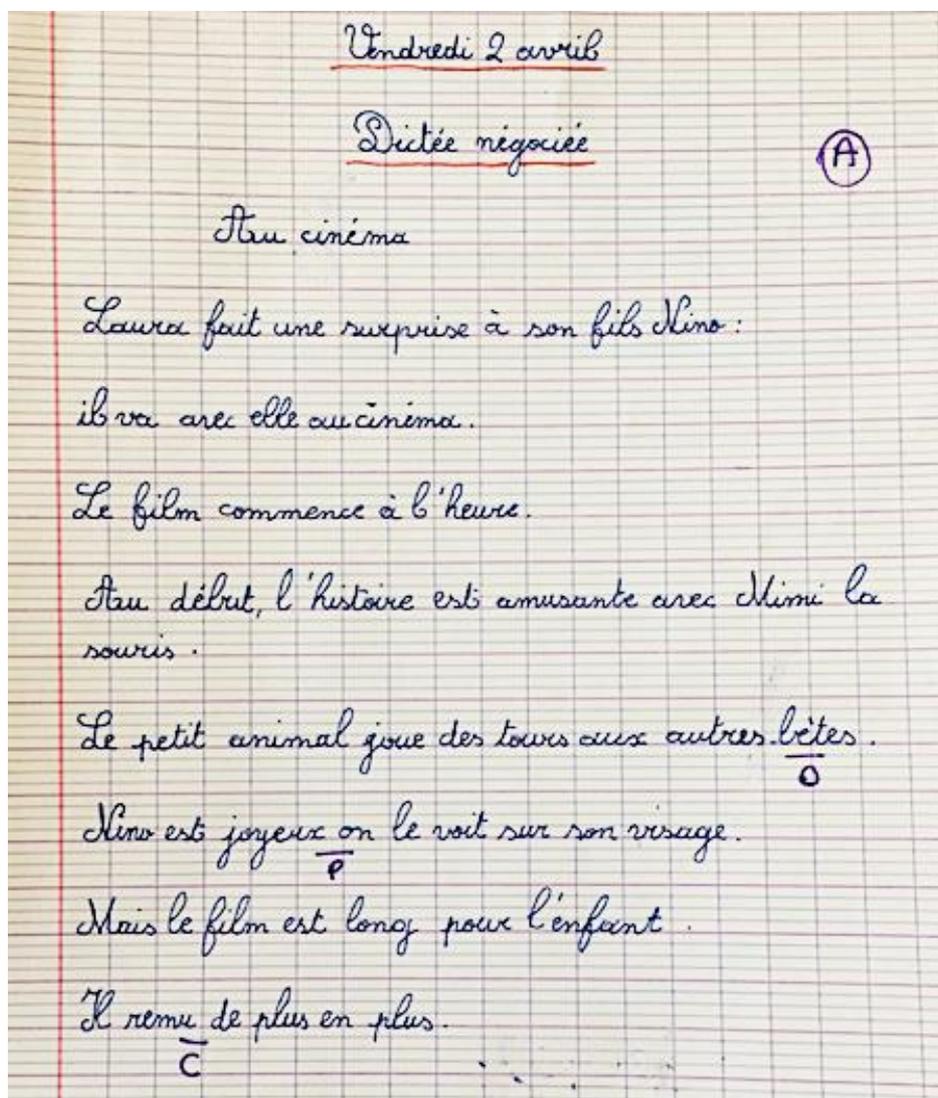
Des hommes prennent des mesures dans notre rue, puis ils commencent à faire des trous dans le trottoir, trottoir. Les gens se demandent pourquoi. C'est pour changer des tuyaux, tuyaux changer. Les travaux vont coûter beaucoup d'argent.

Retranscription enregistrement — dictée négociée - lettre « C » + « à /au / aux »

02/04/21

Mise en commun :

Une dictée est projetée (production de JI / H* / An*) :



JI — sur remue..

PE — Alors « remue » vous l'avez écrit « r-e-m-u ». Alors qu'est-ce que tu as dit qu'il fallait corriger ?

JI — en fait on a corrigé « r-e-m-u-e ». On a mis un « e » à la fin.

PE — pourquoi ?

JI — parce qu'à « il remue » il y a un « e » à la fin normalement

L — bah non c'est pas ça.. à « il » y a pas de « e » des fois, généralement y a un « t »

PE — alors pourquoi il y aurait un « e » à « remue » ? Qui a écrit « remue » avec un « e » ?

N — maitresse ! moi je l'avais mis mais après G* il ma dit que y en avait pas

L — parce qu'on peut dire « remuer » ?

PE — donc c'est quoi le « e » là, comment on appelle ça ?

L — heu

PE — la terminaison c'est la terminaison de quelle personne ?

Le* — 3^{ème} personne du singulier ?

PE — oui !

T — nan y a aussi la première !

PE — du premier groupe, oui mais en tout cas là c'est « il », c'est une bonne réflexion, donc il y a un « e » parce qu'on dit « remuer », c'est un verbe du premier groupe, c'est la terminaison, d'accord ?

Jl — maitresse ! mais juste, à « remue » sur ma dictée j'avais mis un « e », et sur la dictée de tout le monde, j'avais pas mis de « e »

PE — *alors pourquoi ? Qui a dit que y avait pas de « e » et comment vous l'avez justifié ?*

Jl — à la dictée négociée en groupe, A* elle me l'a dicté, mais elle me disait les mots, du coup j'avais oublié que y avait un « e »

L — attend mais A* elle a dit qu'elle savait même pas que y avait un « e », fallait le dire ! Fallait expliquer pourquoi t'avais mis un « e » !

PE — *oui effectivement mais peut-être qu'il a oublié parce qu'il notait et des fois on fait plus attention quand on copie*

Jl — mais oui je notais mais en fait j'peux pas avoir 2000 trucs dans la tête !

L — mais vous n'avez pas corrigé ensemble ?

Jl — si on a corrigé ensemble !

L — A* t'avais mis un « e » ou pas à la dictée que la maitresse a fait ?

A — non

H — moi j'en avais mis un

L — bah quand vous avez corrigé normalement

PE — *il faut vous relire avant de me donner la copie négociée, comme ça vous êtes sûrs que vous n'avez pas fait d'erreurs alors que vous n'en aviez pas fait au départ et là si vous recopiez et que vous faites des erreurs en recopiant c'est dommage ! En tout cas c'est pas grave, maintenant on a parlé de ça. Tout le monde avait mis un « e » ou pas ?*

Certains — oui ! naaan !

PE — *vous avez compris ?*

I — oui

PE — *ok quoi d'autre ?*

T — pour « bête » au début on avait écrit « b-ê-t-e » après on a cru que c'était « b-ê-t-t-e » et après on s'est remis la question et on a finalement écrit « b-ê-t-e ».

PE — *et comment vous avez trouvé ?*

T — bah on a regardé dans le dictionnaire

PE — *bah voilà*

Jl — mais maîtresse sur ma dictée j'avais mis un accent circonflexe et sur la dictée du groupe j'ai pas mis d'accent circonflexe

PE — *faut bien se relire Jl, c'est bien d'avoir bien un accent circonflexe effectivement*

Jl — mais par contre il fallait mettre un « s »

PE — *oui tout à fait, pourquoi ?*

I — parce qu'ils sont plusieurs !

I — bah parce ce que c'est plusieurs bêtes

PE lit la dictée :

PE — *« fait », c'est quel verbe ?*

Jl — et aussi « à » avec un accent parce qu'on peut pas dire « Laura fait une surprise avait son fils Nino »

PE — *voilà c'est ça, c'est pas le verbe avoir là*

I — c'est le verbe faire

PE — *oui, c'est le verbe faire. Ensuite « fils » c'était bon aussi ? C'est un mot que vous connaissez..*

Certains — oui

PE — *bien, alors N*, G* et En* ils avaient un débat intéressant tout à l'heure, c'était quoi.. ?*

G — c'était à « petit animal » mais après moi j'ai dit que y avait pas de « e » parce que

PE — *ah, c'est où ? en dessous ? ah voilà !*

G — j'ai dit que y avait pas de « e » parce que sinon ça ferait « petite animal »

PE — *il pensait que y avait peut-être un « e » à « petit » animal parce qu'on entend « petite animal »*

Jl & d'autres — mais nan c'est la liaison !

PE — *c'est la liaison, c'est ça que je vous demandais tout à l'heure ! Pourquoi ça peut pas être avec un « e » là « petit » ?*

G — sinon on peut pas faire la liaison !

PE — *non, c'est pas la raison !*

Le* — parce que c'est au masculin !

PE — *parce que c'est au masculin, on dit pas « une animal » on dit « un animal ». « Il va avec elle au cinéma » tout le monde a écrit ça comme ça ?*

Certains — oui

PE — *« Le film commence à l'heure ». et l'heure ?*

En* — c'est « l'heure »

PE — *et comment tu l'avais écrit toi ?*

En* — moi je l'avais écrit « leur ».

PE — *quel type d'erreur c'est ça ?*

Jl — c'est par exemple quand ut pense que c'est un autre mot, alors que c'est heu

PE — *et comment on appelle ça, ces mots-là ?*

Jl — les... Néant ?

L — non ! Néant c'est quand t'as oublié un mot

PE — *alors c'est quoi ?*

En* — c'est un homophone !

PE — *très bien ! 2 homophones ce sont 2 mots qui se prononcent de la même manière...*

Le* — ils se prononcent de la même manière mais ils s'écrivent pas de la même manière

PE — *il faut bien faire attention au sens, hein du coup En* ? Au sens de la phrase, pour bien choisir la bonne orthographe ; Ensuite : « Au début, » : tout le monde a mis un « t » ?*

L — Z* dans sa 1^{ère} dictée elle ne l'avait pas mis.

PE — *comment tu as expliqué qu'il y avait un « t » ?*

L — on peut dire « débiter », « débutons »

PE — *essaye de te rappeler de cette stratégie, pour te rappeler de la fin d'un mot, tu essayes de le mettre au féminin, soit tu le transformes en verbe.. tu vois un peu.. Ensuite, « est amusante », tout le monde a écrit « est » ?*

Certains — oui !

L — non Z* elle ne l'a pas écrit comme ça

PE — *ah ! tu l'as écrit comment ?*

Z — « et »

PE — *donc ça c'est quoi comme type d'erreur ?*

L — homophone

K — maitresse moi aussi j'ai écrit « et »

PE — *alors attention, c'est quoi Ke* ?*

Ke* — c'est un verbe ?

PE — *oui, c'est bien, c'est le verbe « être ». « amusante avec Mimi la souris », « souris » tout le monde l'a écrit comme ça ?*

Certain — oui

PE continue la lecture : « [...] de plus en plus. »

Ke* — au lieu de faire « en » moi j'ai fait « an »

PE — *ah bon ! alors attention les petits mots comme ça... c'est « en »*

I — « en » c'est toujours « e-n »

Retranscription enregistrement
Récitations de poésie + debrief de la classe

Période 2

04/12/20

« J'ai le droit » - S*

K — Je trouve qu'elle a bien récité sa poésie, mais elle bégayait un petit peu

PE — *elle bégayait un petit peu...*

S — oui

L — des fois elle plaçait un petit mal ses respirations, mais par contre elle la connaissait très bien. Elle parlait assez fort, elle parlait un peu trop vite je trouvais...

PE — *un peu trop vite ? Tout le monde est d'accord avec ça ?*

A — non, moi je suis pas d'accord

PE — *pour moi c'était pas trop vite. C'était la respiration, les pauses, qui étaient un petit peu*

JI — longue

L — elle regardait bien son public

T — j'ai trouvé que c'était bien...

PE — *explique, pourquoi*

T — parce que tu connaissais le titre, l'auteur.. en fait au niveau de « mémoriser » tout était bon, « réciter » j'ai trouvé que un peu tout était bon, sauf à « se tenir correctement » et « les expressions du visage ».

PE — *pourquoi elle se tenait comment ?*

L — je trouvais qu'elle se tenait correctement...

T — parce qu'en fait elle faisait ça (imite)

PE — *elle se balançait ?*

S — je faisais ça !

JI — non tu faisais comme ça, tu faisais...

L — non elle faisait pas comme ça hein

JI — tu touchais un peu les craies

PE — *alors il faut faire attention un petit peu à la façon de se tenir*

S — je touchais les craies là comme ça, comme l ?

JI — ouai un peu

E* — non non non

PE — *faites des commentaires constructifs, on fait pas de comparaison comme ça. l* tu voulais dire quelque chose ?*

l — non mais T* elle l'a dit, je voulais dire qu'elle connaissait bien le nom de l'auteur.

PE — *ok, alors tu nous montres l'illustration*

L — ah oui je la trouve belle

N — trop beau !

T — magnifique !

PE — *elle est achevée ?*

N — c'est joli mais y a pas beaucoup de couleurs

E — quoi ?

S — bah je vais pas mettre toutes les couleurs non plus !

Z — j'ai pas bien vu

06/12/21

« L'homme et la mer » M*

X — c'était long quand même

PE — *alors quand vous voulez parlez vous levez la main, alors déjà on veut avoir ton ressenti*

M — heeu j'ai oublié des mots mais, 'fin nan mais j'ai cherché mes mots

PE — *oui, un petit peu*

M — mais c'est que y a plein de mots que je connais pas

L — ah bon ?!

M — bah oui, par exemple « *abîmes* » toi tu sais ce que ça veut dire ?!

E — bah si « abimer » !!

Jl — pas du touuuuut

La classe rigole.

PE — *c'est les fonds marins les abîmes.*

La classe — aaaah

PE — *alors, par contre, quand tu sais pas ce que ça veut dire, tu peux te renseigner, regarder dans le dictionnaire par exemple, pour avoir une meilleure représentation de ce que ça veut dire, de ce que représente le poème, d'accord ? Ensuite c'était pas évident, parce qu'il était très long, il est complexe, d'accord ? Donc c'est quand même pas mal hein. Alors, qu'est-ce qu'on peut dire d'autres comme commentaires ?*

A — en fait, il parlait un peu trop vite

M — quoi ?

La classe — non !

A — en fait, des fois il parlait lentement, des fois il parlait vite

L — ouai

PE — *j'ai pas trouvé que c'était trop vite, je suis pas d'accord*

LE* — il se balançait et il faisait pas les gestes

M — oui bah les gestes heu...

PE — *alors, la posture, tu étais bien droit, par contre tu te balançais un peu*

Jl — il regardait bien son public

PE — *il regardait bien son public*

T — j'ai trouvé que.. il connaissait bien le titre, l'auteur, il récitait dans le bon ordre et il changeait pas les mots.. en gros dans « réciter » t'avais tout bon.

PE — *voilà au niveau de la mémorisation c'était bien. Au niveau de la récitation, quels points sont à améliorer du coup ?*

G — faire les gestes

PE — *mais surtout ?*

T — se tenir correctement

E — il pourrait, aussi un moment, pendant sa récitation, il avait ses mains derrière le dos.

PE — *on a déjà parlé de la posture. Regardez bien les critères de récitation.*

S — il mettait pas le ton

PE — *voilà, le ton je pense que c'est à travailler en priorité, d'accord ? Qu'est-ce que vous en pensez ici ? A la fin des phrases « Et ton esprit n'es pas un gouffre moins amer » et ça reste en suspend. Quand il y a un point, le ton aussi il doit descendre, sinon on n'a pas conscience des différentes phrases, du rythme, ok ? Donc c'est ça aussi mettre le ton. Sinon tu parlais assez fort, tu articulais, ça c'était bien. Essaie de te libérer, ne mets pas forcément tes mains de derrière ton dos, impose là, t'es là, tu n'as pas à t'excuser d'être là.*

L'élève montre son illustration.

M — c'est quelqu'un qui regarde la mer et son visage se reflète dans la mer.

L — mais il est gros son visage !

M — oh mais vous êtes soûlants !

« *L'homme et la mer* » - L*

PE — *Alors, qu'est-ce que vous en pensez ?*

M — Elle a dit « ténébreuse » alors que c'était « ténébreux ».

L — nan j'ai dit « ténébreux »

PE — *vous levez la main pour répondre*

S — heu en fait, elle regardait un peu vers...

Le* — elle regardait pas trop son public

S — mais pas trop, en fait elle regardait plus vers là ou tout droit

PE — *moi j'ai l'impression qu'elle regardait assez bien son public. Alors est-ce que tout le monde est d'accord sur ce que vient de dire S* ?*

E — c'est que vers la fin elle a dit Charles Baudelaire, et après elle a dit les années...

L — j'ai dit 1821-1867, et *Les fleurs du mal*, c'est le livre où il a sorti cette poésie

E — aaah

PE — *Après, tu niveau du rythme là, enfin de la vitesse, est-ce que ça allait ?*

Certains — oui

Jl — moi je trouve qu'elle allait peu vite

PE — *A certains moments, je trouve aussi que ça allait un peu vite, surtout à la fin tu abrèges un peu. Faut prendre le temps de dire le nom de l'auteur, tu vois ? Pose toi un peu à la fin, n'abrège pas comme ça. Le ton était comment ?*

E — bah bien

PE — *est-ce que c'était mis le ton ? A ?*

E — oui

A — oui

PE — *oui, très bien. Tu descendais le ton à la fin des phrases... C'était vivant. Ensuite, est-ce qu'elle a fait les gestes, K ?*

K — oui elle a fait les gestes

L — un petit peu

PE — *oui, elle a essayé d'apporter un peu de gestuelle dans ce qu'elle disait...*

S — mais pas trop

L — ouai pas trop

PE — *bah il faut pas non plus que ça soit du mime, faut que ça soit vivant, mais que ça reste naturel.*

Tu connaissais l'auteur, le titre.. TU vas nous montrer l'illustration.

S — elle est trop belle !

M — mais t'as maqué des choses mais on voit pas ce qu'il y a décrit..

L — « elle attaque »

PE — *alors, est-ce que ça correspond au thème ? Explique-nous.*

L — en fait là il est en train de regarder son reflet, là c'est la mer. La c'est un peu imagé, c'est pas vraiment vrai, mais genre j'ai voulu faire des gens qui se battent contre la mer.

PE — *est-ce que t'as terminé ton illustration ? C'est comme ça que tu voulais la finir ?*

S — mais fallait faire le ciel aussi !

L — mais si j'avais fait le ciel on aurait pas vu la différence entre le ciel et la mer !

Le* — nan le ciel tu le fais plus clair et la mer tu la fais plus foncée

Jl — sinon tu fais la mer en vert !

PE — *c'est quand même très bien fait.*

17/12/21

« La joie de vivre » – T*

L — bah moi je trouve que c'était très bien

T — en tout cas moi j'ai trouvé que c'était bien

L — ouai, franchement tu as bien récité ta poésie, t'as bien fait les gestes, t'as bien interprété, et tu parlais ni trop vite ni trop lentement

S — je peux dire quelque chose ?

N — quand elle rigolait elle cherchait un petit peu..

PE — *elle cherchait un peu ses mots*

Jl — oui elle avait un grand sourire parce que c'est la joie de vivre hein !

T — ahahah

M — moi je trouvais qu'elle regardait pas bien son public

T — si, ah bah si ! au début je vous regardais vous tous là

Jl — ah bah si hein !

La classe débat.

La classe — elle faisait les geste

PE — *Est-ce qu'elle a mis le ton ?*

La classe — oui ! Tahira elle met toujours le ton !

PE — *oui elle interprète bien ce qu'elle dit. Bon, l'auteur il est inconnu, ok, il y a juste quelques hésitations, hein, c'est ça qu'il faut revoir...*

T — comment ça ?

PE — *bah ne pas chercher ses mots..*

T — ah oui !

« **Respectez mon océan** » - S*

PE — *Alors des commentaires positifs et constructifs. E**

E — Elle regardait bien son public

PE — *oui, elle regardait bien son public, A**

A — elle a pas fait les gestes, mais elle connaissait bien le nom de l'auteur, le titre...

L — elle connaissait bien sa poésie

PE — *au niveau de la mémorisation c'était bien.. ?*

E — bah je trouvais que tu regardais bien, mais heu tu faisais pas.. tu connaissais bien la poésie et j'ai vu que l'auteur il, son nom de famille il était dur et tu l'as bien prononcé...

PE — *oui, très bien, K**

K — je trouvais qu'elle a bien récité sa poésie, elle a récité les mots dans le bon ordre, mais sauf dans le dernier couplet, c'était un petit peu trop rapide

PE — *tout le monde est d'accord sur ça ?*

L — non

PE — *c'est pas un couplet c'est une strophe*

L — t'aurais pu faire un peu plus les gestes, mais sinon tu te tenais correctement et

PE — *est-ce qu'elle a parlé assez fort et elle mettait le ton ?*

La classe — oui

PE — *la respiration elle était bien placée ?*

La classe — oui

PE — *la posture ?*

La classe — oui

PE — *bien, alors tu vas nous montrer ton illustration*

La classe — elle est trop belle ! trop joli !

L — pourquoi y a une petite fille dans le bateau ?

S — en fait elle jette une bouteille dans l'eau...

« **La mer s'est retirée** » - E*

S — en fait, il respirait trop ses...

X — ses respirations.

PE — *Alors, les respirations elles étaient bien placées ?*

S — non

PE — *Attention à bien prendre l'air pour pouvoir faire des pauses au bon moment. C'est un bon commentaire.*

Jl — il regardait pas du tout son public je trouvais, il regardais que toi

PE — *il regardait que moi*

X — un petit peu moi aussi

L — il connaissait bien sa poésie, c'est vrai qu'il ne plaçait pas bien ses respirations, mais

PE — *parle plus distinctement, tu n'articules pas assez, prend ton temps*

L — il ne faisait pas les gestes ni les expressions du visage, il n'interprétait pas trop le poème

PE — *ok*

M — il parlait un peu vite

S — vu qu'il respirait..

PE — *c'est plus la respiration, ok. Et toi t'en penses quoi du coup E* ?*

E — bah j'ai bien récité ma poésie, je connais le titre et l'auteur, ma posture elle était bien mais faut juste c'est juste mon public que je regarde un tout petit peu plus...

PE — *...et la respiration ? Est-ce que tu as compris ce que ça veut dire ?*

E — euh oui c'est que je retiens trop longtemps et après je recommence

PE — *d'accord, bien, tu nous montreras ton illustration plus tard*

« La mer s'est retirée » - JI

L — Il a dit deux fois « qui la rapportera »

A — oui c'est normal ! c'est normal y a 2 fois

L — y a 2 fois ?

A — y a le titre

L — après la mer s'est démontée, là j'ai entendu « qui la rapportera ». T'as dit 2 fois rapportera !

Jl — non ! non j'ai pas dit « rapportera rapportera »

M — je trouve qu'il parlait un peu vite

Jl — je trouve pas

I — un petit peu

PE — *moi j'ai pas trouvé*

T — et pis il se tenait pas correctement

PE — *alors la posture justement...*

S — oh mais je veux dire quelque chose sur la posture ?

L — il avait les mains dans les poches...

PE — *il avait les mains dans les poches.. !*

S — il faisait comme ça (imite)

Jl — je faisais pas comme ça !

K — mais non il faisait pas ça !

S — si tu faisais ça

Z — non c'est pas vrai

Jl — je regardais droit devant moi

PE — *ce qu'il faudrait améliorer c'est la posture, et notamment les mains dans les poches...*

« La mer s'est retirée » - X*

PE — *Alors, comment tu penses que tu as récité ?*

X — bah j'ai pas récité trop ta poésie

PE — *tu l'as récitée..*

X — oui mais pas trop

PE — *tu as oublié certains mots, ok ? tu cherchais les vers. Donc c'est la mémorisation là qu'il faut travailler. Si tu n'arrives pas bien à mémoriser le texte, tu ne peux pas vraiment t'en saisir et te sentir à l'air, mettre le ton et faire les gestes. Si la mémorisation n'est pas bien acquise, tu peux pas faire un bon exercice de récitation.*

En* — Il a pas... il connaît le titre, l'auteur,

E — non !

PE — *non ! il n'a pas dit le nom de l'auteur, vous voyez, il faut suivre hein, vous voyez même ça c'est pas... C'est pas un bon travail d'analyse là. Le travail c'est d'analyser le travail des autres aussi.*

G — il regardait beaucoup là-bas

PE — *oui, il regardait pas son public, il regardait surtout moi*

L — mais heu aussi à un moment il a fait ça et..

PE — *oui la posture ça n'allait pas*

Le* — il mettait pas le ton et il faisait pas les gestes

PE — *pourquoi ?*

L — parce qu'il cherchait ses mots..

PE — *parce qu'il cherchait ses mots, donc la mémorisation c'est vraiment important. C'est pour ça qu'on la met au début d'accord ? Il faut bien connaître le texte pour ensuite se sentir à l'aise.*

L — elle est trop belle ton illustration

PE — *alors montre ton illustration et explique ce que tu as voulu représenter*

X — oh non non non

PE — *oui*

X — non

E — elle est trop belle !

La classe applaudit

PE — *donc la prochaine fois, l'objectif c'est de bien mémoriser, d'accord, pour de mettre le ton.*

Retranscription enregistrement
Récitations de poésie + debrief de la classe

Période 3

25/01/21

« Enfants de la glace » - JI

La classe applaudit.

PE — *Alors, analysez plutôt ce que vous avez entendu et vu.*

L — tu connaissais bien ta poésie mais tu mettais tes mains dans les poches

Jl — j'avais pas mes mains dans mes poches quand je récitais mais je faisais un peu comme ça..

L — si !

Jl — ouai je faisais un peu comme ça parce que j'étais stressé

PE — *alors attention à la posture, aux mains dans les poches. Quand tu es là, même si tu es un peu stressé, ça peut se comprendre, enlève les mains des poches, c'est mieux.*

A — mais en fait, au milieu il a un peu bégayé, comme ça... il a repris

Jl — mais j'ai dit « emmitouflé », parce que y avait « dans ma peau de phoque je suis emmitouflé » j'ai dit « je suis zemmitouflé » alors que qu'il fallait dire « je suis emmitouflé », du coup j'me suis repris.

L — ouai

PE — *d'accord.. qu'est-ce qui avait de positif alors ?*

T — ben j'ai trouvé que c'était bien, par contre..

PE — *bien pourquoi ? Il faut argumenter, faut s'appuyer sur les critères.*

T — tu as dit le titre, le nom de l'auteur, mais t'avais pas fait les gestes

Jl — oui mais aussi, je trouve que, sans vouloir me vanter, j'trouve que j'ai bien regardé le public

La classe — oui c'est vrai

L — mais les gestes c'est compliqué sur cette poésie

PE — *oui c'est pas toujours évident*

N — en fait, tu parlais un peu dans son menton

La classe — nooon

PE — *non c'était clair je trouve, la prochaine fois on peut enlever le masque pour que ça soit plus audible, mais sinon tu parlais assez fort, tu regardais ton public, quoi d'autre ? L'intonation, le ton ?*

L — il mettait pas trop le ton je trouvais

PE — *il faut essayer d'être plus vivant au niveau de l'intonation, ok ?*

L — mais il parlais ni trop vite ni trop lentement

PE — *oui c'était bien clair, bien articulé. C'est tout ? D'autres remarques ? Tu vas nous montrer ton beau dessin.*

Jl — non c'est pas beau.

La classe — si c'est trop beau !

PE — *tu dessines très très bien ! Tu as un style à toi déjà !*

La classe applaudit.

Jl — J'ai fait, ça j'ai recopié un peu sur internet, mais les pieds, c'est moi qui ait eu l'idée, et le pingouin aussi, c'est moi qui ait fait la canne à pêche. J'ai fait l'igloo et les montagnes de neige. Et le pingouin je l'ai fait tout seul.

PE — *bravo, c'est appliqué, on est dans le thème.*

K — c'est soigné !

« Le petit lapon » - L*

Z — en fait elle a dit « des » au lieu de « de »

A — nan c'est « des » !

Jl — bah je trouvais qu'elle connaissait bien sa poésie, elle ne regardait pas beaucoup le public, elle regardait devant elle et j'peux comprendre parce que moi aussi quand je récitais j'étais stressé. Mais aussi je trouvais que tu forçais trop sur ta récitation ? Par exemple tu faisais (il imite)

L — oui c'est vrai (elle rigole)

PE — *très bien, c'est bien argumenté. C'est ça que j'attends comme commentaires, pas juste « c'est bien, c'est pas bien, j'aime pas », d'accord ? Est-ce qu'il y a d'autres remarques ?*

L — je trouvais que tu parlais pas trop vite, enfin un peu mais...

JI — normalement en fait

Lé* — je trouvais que tu connaissais bien ta poésie mais tu n'interprétais pas le poème.

PE — *un peu moins que d'habitude*

L — mais...

JI — c'est un petit peu dur d'interpréter ce poème

PE — *juste une chose aussi, des fois tu as tendance à baisser trop le ton, à la fin de la phrase, on n'entend plus la fin du mot. Faut essayer que le son soit distinct jusqu'au bout. Et attention effectivement à la respiration.*

L — ouai

PE — *respire avec le ventre, comme en musique. Il y a plusieurs manières de respirer. Quand on chante, on fait gonfler le ventre, comme ça après avec les abdos, on a de la puissance du souffle, d'accord ?*

JI — ce que j'ai bien aimé c'est que même si y avait du bruit, que des gens te déconcentraient, tu continuais, tu t'arrêtais pas, tu disais pas « j'peux recommencer y a du bruit » tu continuais même si y avait du bruit...

L — merci ! J'peux montrer mon illustration ?

La classe — elle est trop belle ton illustration ! c'est trop beau !

PE — *oui, on a des artistes dans la classe*

JI — mais je suis pas sûr que ça parle du monde polaire, hein !

L — oui mais en fait, lui...

08/02/21

« Dans l'armoire aux enfants » - T*

Z — Elle a dit « un lit à d'opales » et c'était « un lit d'opales »

JI — elle a dit « tremplin »

I — elle a dit « de petits paniers en cœur »

A — elle connaît bien sa poésie, en plus elle est dure, elle l'a bien apprise

S — elle est facile !

JI — mais pas pour tout le monde hein !

I — oui mais arrête de dire que c'est toujours facile !

A — elle a fait les gestes, bien articulé

Lé* — mais un moment elle a dit « *un pistolet chargé qui aspire la terreur* »

La classe — nan c'est « inspire »

PE — *oui tu avais noté « aspire » donc tu as dit « aspire », faut faire attention tu vois quand tu recopies le texte. Sinon, le ton est-ce qu'il y était ?*

La classe — oui

PE — *Est-ce qu'elle regardait son public ?*

La classe — oui

PE — *Elle me regardait surtout moi !*

I — je crois que ça l'a un petit peu dérangé comme elle a fait les gestes ça l'a déconcentrée

T — je savais pas quoi faire d'autre

L — elle essayait de faire les gestes c'était bien, mais quand elle les faisait pas elle faisait un peu comme ça (elle l'imité), enfin elle était un peu stressée je trouvais

PE — *ok. T'en penses quoi de ta performance ?*

T — bah je trouve que c'était pas mal, et ce que je dois améliorer c'est que je dois mieux connaître ma poésie...

PE — *très bien, tu as bien analysé, c'est ça qui pêchait. Comme tu cherchais un petit peu tes mots, tu n'étais pas à l'aise à l'oral avec les gestes*

T — oui mais en fait, en même temps j'essayais de penser à autre chose, j'essayais de penser à plein d'autres choses alors du coup..

PE — *mais faut essayer de penser à ce qu'on dit, pour imaginer. Montre-nous ton illustration.*

La classe — c'est beau !

L — je comprends pas ce que t'as fait

I — l'armoire elle est où ?

A — mais en fait avant elle avait fait un peu une même chose sur une autre poésie

T — je fais souvent des cadres ça m'aide mieux, parce que après j'ai pas trop d'idées. Je peux dire la technique que j'ai utilisée ? J'ai utilisé la technique du stylo..

La classe réagit avec surprise.

L — moi j'ai une question. Pourquoi tu as utilisé le stylo, tu trouves ça plus joli ?

T — ben ma mère elle voulait que je l'utilise..

« Dans l'armoire aux enfants » - A*

M — bah elle a dit « des petits paniers creusent en cœur »

E — creusés en cœur !

I — elle a dit « creusent » !

L — en fait elle cherchait beaucoup ses mots je trouvais, des fois c'était pas dans l'ordre, mais sinon ça allait, elle articulait bien, elle parlait ni trop vite ni trop lentement...

S — je suis d'accord avec L* parce qu'elle cherchait beaucoup ses mots des fois

PE — *il faut quand même que la mémorisation soit plus acquise*

JI — elle jouait avec ses boutons,

A — oui mais c'est normal quand t'es stressée

JI — et surtout elle quand levait les yeux en l'air, elle cherchait ses mots...

PE — *oui on voyait par ses expressions qu'elle cherchait un peu ses mots..*

JI — oui mais surtout elle levait les yeux en l'air et sa respiration elle était pas très très...

M — elle regardait par terre et pas son public

PE — *elle regardait en bas, oui il faut que tu regardes plus ton public. Mais ça, c'est, avant toute chose c'est la mémorisation qui compte. Il faut bien maîtriser le texte pour ensuite s'en libérer et être plus à l'aise au niveau de la voix, du corps, du ton, des gestes, ça va ensemble...*

Z — mais moi je trouvais qu'elle a fait un effort pour essayer de regarder son public

JI — je trouvais que au début elle a essayé de faire les gestes, et après à la fin je trouvais que c'était un peu dur de faire les gestes alors je pouvais la comprendre et aussi surtout je trouve que pour la prochaine fois tu pourrais essayer de mettre le ton et essayer, si tu te lances à faire des gestes c'est bien, mais si tu les fais jusqu'au bout c'est encore mieux.

PE — *c'est bien, c'est des bons conseils*

E — et aussi après, « qui fait des étincelles » elle a pas dit ..[...] elle a dit « une robe qui resterait toujours neuve »

PE — *Ca c'est un détail, en fait ce que j'attends, non, attend, attend, je t'explique ce que j'attends comme commentaire. On ne va pas reprendre à chaque fois qu'il y a une erreur, on n'est pas en train de faire de la fluence en français là, d'accord ? Le commentaire qu'on peut dire c'est simplement qu'il y a des hésitations, qu'il y a eu un moment un ver qui a sauté, un mélange de mots. Les critères ils sont là, y a pas besoin de rentrer dans le détail aussi précisément. C'est ça qu'il faut dire, d'accord ? C'est un support qui vous aide à faire de bons arguments, il faut l'utiliser.*

A* montre son illustration à la classe.

L — mais en fait, A* c'est bien, mais t'aurais pu prendre un petit peu plus de place..

K — oui

L — ou faire autre chose je sais pas...

K — c'est un peu vide...

I — c'est comme si t'avais une page comme ça et que tu faisais ça...

L — mais sinon c'est bien, t'as utilisé quoi comme technique ?

Z — crayon !

Retranscription enregistrement
Récitations de poésie + debrief de la classe

Période 4

« Les muses et le pauvre bœuf » — Lo*

PE — *Alors déjà, qu'est-ce que tu penses de ta récitation ?*

Lo* — Franchement bof parce que j'avais pris... franchement bof

PE — *alors bof pourquoi ?*

E — et l'auteur ?

Lo* — nan mais l'auteur j'ai un trou de mémoire

Z — Jean Tardieu

PE — *c'était pas écrit sur ta poésie c'est normal, tu as du couper le nom. Alors essaye d'expliquer un petit mieux que « bof »*

Lo* — parce que là franchement je le sentais vraiment pas, parce que j'avais pris beaucoup de temps à choisir les couleurs pour l'illustration

PE — *mais là tu parles de la récitation..*

Lo* — oui mais c'est aussi pour ça que je l'ai pas bien apprise, parce que je voulais pas le faire, voilà heeu, en me précipitant

G — bah il a oublié beaucoup de mots..

PE — *alors c'est pas la peine de détailler à chaque fois qu'il y a eu une erreur, là ce qu'il faut dire c'est qu'au niveau de la mémorisation ça pêchait un peu, c'était moyen parce qu'il a confondu certains vers, il a oublié certains mots. On va pas pointer en détail chaque erreur.*

L — on est d'accord les poésies sur les multiplications c'était aussi pour se souvenir des tables de multiplication ?

PE — oui

T — bah c'est bien Lo* j'ai trouvé que c'était bien, tas dit le nom de la poésie, le titre, je comprends que t'as pas eu trop le temps de réviser ta poésie, je pense que t'as fait de ton mieux, et puis ce que je voudrais que t'améliores, c'est que tu saches l'auteur, il faut que tu révises beaucoup ta poésie, que tu puisses la retenir dans ta tête, et puis c'est tout ce que je te dis

PE — *alors quelqu'un d'autre*

G — je trouve que tu parlais un petit peu lentement, mais tu te tiens correctement

PE — *est-ce qu'il regardait son public Le* ?*

Le* — il regardait plutôt devant lui

PE — *même plutôt bas*

Lo* — là j'ai vraiment essayé de faire mon maximum

A — il n'a pas trop interprété

PE — *il n'a pas trop interprété*

L — il n'a pas mis le ton du tout, il cherchait ses mots, et du coup il n'a pas eu le temps de mettre le ton

Z — il disait sa poésie lentement pour qu'il se rappelle

Lo* — oui pour bien m'en rappeler

PE — *est-ce qu'il articulait ?*

L — oui, il articulait bien je trouvais, il parlait distinctement, et il respectait les liaisons

PE — *bien, merci pour ces commentaires. Est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre ce qu'il faut améliorer ?*

Lo* — oui

« Les sept nains » — T*

PE — *Alors, qu'est-ce que tu penses de ta prestation ?*

L — mais elle a pas dit le nom de l'auteur ?

T — en fait je connais pas trop ma poésie, j'ai un peu buggé,

PE — *tu hésitais sur certains mots..*

T — j'étais un peu stressée alors du coup

JI — mais aussi au début elle a fait « Les sept nains »

L — nan !

JI — après y a eu un grand bug et après elle a continué

PE — *arrête de dire « bug » c'est pas beau*

G — et des fois elle faisait ça un peu

Z — oui c'est vrai

PE — *alors attention à la posture*

L — elle mettait ses mains dans les poches

I — regarde, ma manche elle est comme ça

JI — elle est stressée c'est bon !

PE — *en tout cas on te donne des conseils T* juste pour que ça soit mieux au niveau de la posture*

S — elle regardait plutôt vers là, elle ne regardait pas ici

T — j'ai regardé une seule fois ici..

S — et elle n'a pas dit l'auteur..

Lé* — elle n'interprétait pas..

PE — *l'interprétation, ça aurait pu être un peu plus recherché. Je vous ai déjà expliqué pourquoi c'est difficile de mettre le ton ou d'interpréter*

L — bah elle mettait pas le ton et du coup elle n'arrivait pas à interpréter

PE — *oui mais pourquoi ?*

L — parce qu'elle connaissait pas très bien sa poésie.

PE — *oui ! pour pouvoir être à l'aise avec le ton et les gestes, il faut bien bien maîtriser le texte.*

L — par contre elle articulait bien

PE — *alors moi j'aimerais bien savoir comment t'as fait pour apprendre la poésie ?*

T — bah j'ai fait un petit texte et puis après je l'ai retenu, retenu, retenu

PE — *comment t'as fait pour le retenir ?*

T — j'ai regardé 3 fois en lisant et puis après j'ai essayé de le faire une fois sans regarder

PE — *bien ! tout le monde fait comme ça ?*

Certains répondent oui d'autres non.

E — *moi je lis ma poésie tout entier et après j'apprends paragraphe par paragraphe*

L — oui moi aussi je fais ça !

JI — moi je lis une phrase, après je fais le tour de ma maison en me disant cette phrase, et après je lis l'autre phrase, et je refais le tour de mon appartement

L — mais ça prend trop de temps !

PE — *tout le monde n'a pas la même façon d'apprendre une poésie*

JI — nan en fait je fais paragraphe par paragraphe

A — moi je fais paragraphe par paragraphe « il était une fois un loup, et un renard et un hibou » et ...

Z — moi je lis d'abord tout le texte, après je fais par exemple 3 par 3, par exemple là je lis que ça

PE — *le premier vers ? ou strophe ?*

Z — oui, la première strophe, après je l'apprends, et après je passe au 2^{ème}..

PE — *alors pourquoi c'est plus facile de faire strophe ?*

A — parce que après si tu fais tout d'un coup et bah après tu vas plus te souvenir

PE — *oui mais plutôt que vers par vers ? c'est quoi l'intérêt ?*

L — parce que strophe par strophe ça va plus vite ! tu l'apprendras plus vite !

PE — *c'est la seule raison ? Quand je dis « Lorsqu'une vieille aux jambes torses, Sept fois deux, quatorze. » à la fin ça fait quoi ?*

T — zzzz

L — ah ça rime !

PE — *« Mais un des nains frappe à la vitre, Sept fois quatre, vingt-huit ».*

Les élèves — ça rime !

PE — *bah oui ! Ca rime ! C'est pas plus simple de se souvenir des rimes ?*

Retranscription enregistrement

Orthographe « m devant m, b, p » - Elaboration trace écrite

07/12/20

<u>om</u> devant b et p	<u>am/em</u> devant m, b, p	<u>im</u> devant b et p	<u>m</u> à la fin du mot
<u>com</u> bien	<u>em</u> porter	<u>im</u> primer	par <u>fu</u> m
<u>som</u> bre	<u>prin</u> temp <u>s</u>	<u>im</u> possible	fai <u>m</u>
<u>pom</u> pier	<u>jam</u> bon	<u>tim</u> bre	essa <u>m</u>
<u>com</u> prendre	ensem <u>bl</u> e	<u>tim</u> bale	no <u>m</u>
<u>com</u> pagnon	<u>em</u> mener	<u>im</u> portant	th <u>ym</u>

- Alors du coup, on en était à « sombre »
- Ah y a aussi.. !
- Attend, je note tout. Quoi d'autre ?
- pompier !
- Pompier, très bien.
- Comprendre
- Très bien. Un dernier ?
- Compagnon
- Compagnon. Maintenant, 2^{ème} colonne : am/em devant m, b et p.
- emporter !
- Emporter, très bien. Et comme ça cet affichage là vous pourrez vous y référer. Ca veut dire quoi vous pouvez vous y référer ?
- se repérer ?
- mmh pas tout à fait. Quand vous avez un doute, vous regardez l'affichage et vous vous rappelez de l'orthographe. C'est fait pour, c'est pas faire pour décorer c'est fait pour être utile. C'est pour ça que je vous le fais faire.
- printemps
- printemps. Maintenant vous le connaissez bien ce mot.
- ouiii
- J'ai encore vu quelques oublis de « s » dans la dictée.
- champ
- Très bien. Est-ce que y a un « s » à « champ » ?
- naaan !
- Non, quand y en a plusieurs seulement.
- campagne
- Campagne. Un dernier ?
- champignon
- champion !
- C'est vrai, ça marche aussi. On arrête là, on ne va pas tous les citer. « im devant b et p ».
- imprimer !
- Imprimer, est-ce que tout le monde est d'accord ?
- impossible
- rien n'est impossible !
- timbale

- *allez, un dernier..*
- important
- *alors la dernière colonne : « m à la fin du mot ».*
- parfum
- faim
- essaim
- nom
- *nom...*
- commun
- *non, « commun » ça fini par un « n », attention. Un autre mot ? C'est une herbe, qui vient du latin.*
- thym !
- *Bravo, bon voilà très bien.*

Retranscription enregistrement

Grammaire « Les groupes de la phrase » - Elaboration leçon

08/12/20

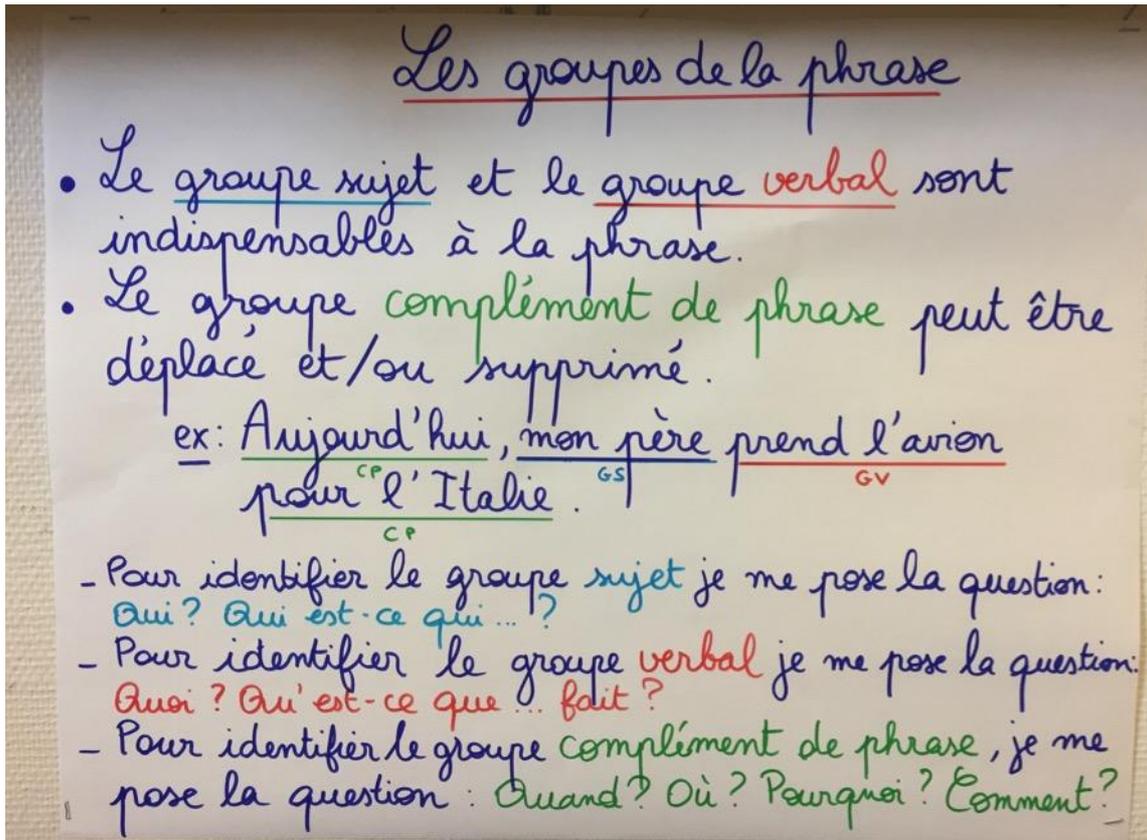
- **Phase de travail en binômes (jusqu'à 3'12)**

PE a demandé aux élèves de concevoir la leçon sur les groupes de la phrase à partir des différentes séances précédentes.

- *Alors montrez-moi.*
- On a rien, on a juste : « Retenir la phrase ».
- *Retenir la phrase.. C'est quoi la leçon là ? Ca veut dire quoi ça « retenir la phrase » ?*
- Je sais pas...
- *C'est ça ta leçon ?*
- Nan.. Mais on a pas d'idée...
- *Ca veut dire quoi « Retenir la phrase » ?*
- Je sais pas...
- *Alors, une leçon ça a besoin d'être synthétique. Ca veut dire quoi synthétique ?*
- Heeu...
- *Est-ce que ça fait 10 pages une leçon ?*
- Non !
- *En général c'est comment... ?*
- Une page ?
- *C'est assez court.. ! Synthétique ça veut dire que ça va à l'essentiel. En quelques lignes on comprend la leçon.. n'est-ce-pas ?*
- Oui !
- *Quand je vous distribue une leçon, c'est pour apprendre rapidement, tu visualises et vous vous y référez, c'est-à-dire que vous allez regarder la leçon pour vous rappeler ou confirmer votre hypothèse.*
- Oui mais on a pas d'idées...
- *Et bien faut réfléchir... Vous pouvez utiliser une phrase exemple par exemple. On est en train de travailler sur cette phrase-là par exemple. Alors, qu'est-ce qu'il faut retenir ? On parle de quoi ?*
- Bah du...père ?
- De quelqu'un qui prend l'avion ?
- *Je ne parle pas du sens de la phrase. Je parle du but de l'exercice. C'est quoi le sujet ? On est en train de faire quoi déjà ?*
- Bah.. de la grammaire ?
- *De la grammaire. Et c'est quoi le but de la leçon ? On est en train de travailler sur quoi en grammaire ?*
- Bah.. les groupes ?
- *Les groupes, oui. C'est quoi les différents groupes que vous avez appris ?*
- Groupe sujet, groupe verbal, et.. groupe..
- *Groupe complément de...*
- ... complément de phrase !
- *Oui. Alors, qu'est-ce que vous avez appris.. qu'est-ce qu'on est en train de travailler depuis 10 jours sur ces différents groupes ?*
- Bah... leur sens ?
- *Leur sens... ?*
- Nan...
- Qu'on peut les déplacer ?
- *Tous ?*
- Nan.
- *Lesquels on peut déplacer ?*
- « Aujourd'hui », et « pour l'Italie » ?
- *Alors comment ça s'appelle, ça ?*
- ...et « mon père » ?
- *« mon père » ?*
- Nan..

- Alors déjà, vous vous souvenez, on s'était demandé qu'est-ce qui était indispensable dans la phrase ?
- Oui..
- Et qu'est-ce que je vous avais demandé pour savoir quel(s) groupe(s) étai(en)t indispensable(s) ou pas ? Je vous avais posé des questions... C'était quoi les questions ?
- Qui... quand.. quoi.. ?
- Alors déjà, prenez une phrase exemple, et dites ce qu'il faut retenir.
- Aaah d'accord ! N'importe quoi ?
- Bah, un exemple de phrase qui peut être un modèle pour la leçon. Ca peut être celle-ci ou une autre, allez-y.
- Je comprends.. !
- Alors : « Hier,... »
- Nan moi je prends une autre phrase...

- **Mise en commun (de 3'14 à fin)**



- Alors, qu'est-ce que vous avez noté dans le cahier de recherches les binômes qui ont travaillé ensemble ? Dans une leçon qu'est-ce qui est important ?
- Un exemple
- Un exemple. Effectivement en général dans une leçon on trouve souvent un exemple, un exemple représentatif de la leçon. Ensuite, qu'est-ce qui est important ?
- Qu'on explique ?
- Qu'on explique...
- Quelque chose qui a un sens ?
- Qui a du sens, évidemment...
- Faut pas que ça soit trop long.
- Il faut que ça soit...
- Court
- Court...
- représentatif.
- et, très bien, et ... synthétique. Ca veut dire quoi synthétique ?
- Ca veut dire simple
- J'ai entendu souvent « simple », non, ça ne veut pas « simple » synthétique.
- Ca veut dire faire une récapitulation... ?

- Oui, alors « synthétique » ça veut dire « abrégé, court, qui va à l'essentiel ». On n'a pas envie de lire 10 pages, on a envie d'avoir un aperçu de ce qu'il faut retenir en quelques lignes. Je vous demanderai plusieurs fois dans l'année de réfléchir à un mémo, une leçon, que vous élaborerez ensemble, parce que vous allez mieux la retenir quand ça viendra de vous, d'accord ?
- Est-ce que je peux lire ce que j'ai noté ?
- Oui, lis-nous bien fort ce que tu as noté.
- Le groupe sujet et le groupe verbal est indispensable. Le complément de phrase on peut le supprimer ou l'échanger. Exemple : « Aujourd'hui, mon père prend l'avion pour l'Italie ».
- C'est très bien déjà, alors là bravo ! C'est court, on va à l'essentiel. On a compris de quoi on parlait. On est en grammaire, le sujet c'est « les groupes dans la phrase ». Tu as cité les 3 groupes, tu peux redire ? Je vais noter ton exemple de leçon. Alors vas-y, redis-moi.
- Le groupe sujet et le groupe verbal est indispensable.
- Alors attend. [PE note au tableau], « Le groupe sujet et le groupe verbal... » on dit « est » ou « sont » ? Y en a combien des groupes là ?
- est ?
- Non..
- sont !
- Quand on parle de plusieurs groupes, là y a le groupe sujet et le groupe verbal, ils sont plusieurs, on dit « sont », s-o-n-t- attention, c'est le verbe « être ». « ... sont indispensables », après ?
- « ...le complément de phrase, on peut le supprimer ou l'échanger ».
- Alors « ...le complément de phrase », au lieu de redire « on » on peut mettre simplement « peut être » ok ? « Peut être supprimé » c'est ça ?
- « supprimé et échangé ».
- il « peut être supprimé et déplacé », ensuite ?
- exemple
- exemple !
- « Aujourd'hui, mon père prend l'avion pour l'Italie ».
- Donc tu as repris la phrase qu'on avait étudié, c'est très bien comme exemple. Alors, est-ce que tu as juste laissé la phrase comme ça ? Est-ce que là ça donne un exemple vraiment parlant par rapport à ce qu'on a dit en haut ?
- Bah.. non faut montrer par exemple « aujourd'hui » c'est tel groupe, « mon père » c'est tel groupe...
- Très bien, alors on peut utiliser les couleurs qu'on utilise depuis le début. C'est un bon moyen de se rappeler visuellement de quel groupe il s'agit.
- C'est ce qu'on a fait.
- C'est ce que vous avez fait ? Très bien, dites-moi un petit peu ce que vous avez fait.
- « On doit retenir les questions 'qui, quoi, quand, pour' »...
- Pour ou pourquoi ?
- Bah nan, « quand, pour »
- La question c'est : « pour » ? Ca peut être « comment », « quand »... Vas-y continue, on va voir après ce qui va, ce qui va pas...
- « ...et les groupes compléments de phrase, groupe sujet et groupe verbal ».
- ...et tu as mis un exemple. Alors je vais noter ça. « On doit retenir les questions 'qui, quoi, quand, pour' ». Est-ce qu'on peut changer un peu ça dans la leçon ? Est-ce qu'on doit vraiment retenir ces questions là ? Comment on peut mieux le dire ? A quoi ça sert de poser ces questions ?
- à montrer les groupes ?
- à repérer les groupes, à repérer ceux qui sont indispensables et ceux qui sont.. ?
- pas indispensables
- Alors, au lieu de dire « on doit retenir les questions et les groupes », redites-moi un petit mieux, comment on peut repérer les groupes en posant ces questions. Pour repérer le groupe sujet, quelle question on se pose ?
- On fait « c'est mon père qui », on fait « qui est-ce qui ? »
- Bien, là dans l'exemple on se pose la question « qui est-ce qui prend l'avion pour l'Italie ? ». Et donc on identifie le groupe sujet. De quelle couleur on le met le groupe sujet depuis le début ?
- en bleu
- En bleu ! Alors on va le souligner en bleu, et on va marquer en-dessous... ?
- GS !
- Très bien, groupe sujet. Comme ça, on a un exemple parlant là, en mettant un code couleur et à quoi ça correspond. Ensuite, quel groupe est indispensable ?
- le groupe verbal

- *Oui, et quelle question on se pose ? Il avait marqué « on doit retenir les questions 'qui, quoi, quand...'. Alors, quelle question on se pose pour repérer le groupe verbal ?*
- *quoi ?*
- *Qu'est-ce qu'il fait ? C'est ça ? Par exemple dans la phrase exemple c'est quoi ?*
- *prend l'avion ?*
- *« Qu'est-ce qu'il fait ? » C'est ça que je veux entendre : « Qu'est-ce que fait mon père » ?*
- *Il prend l'avion.*
- *Donc « prend l'avion » je le mets en ?*
- *rouge !*
- *Et les autres alors ? « Aujourd'hui » et « pour l'Italie » on a dit que c'était... indispensable ou pas indispensable ?*
- *pas indispensable*
- *Alors comment on les appelait ?*
- *compléments de phrase*
- *Et en quelle couleur on les met ?*
- *en vert*
- *En vert ! A quelle question ça répond ? C'est pas forcément la même question là, hein.*
- *« quand » et « où » ?*
- *« quand » et « où », très bien ! Alors, moi j'aimerais rajouter quelque chose à cette leçon. On n'a pas parlé des questions là. Pour l'instant on a juste souligné, on se l'ai dit à l'oral. Donc comment je peux écrire en français, « je dois me poser cette question là pour trouver tel groupe » ? Dicter-moi, comment on peut noter ça clairement ? « Pour identifier tel groupe, on doit se poser telle question ». C'est ça qu'il faut retenir, n'est-ce pas ?*
- *oui*
- *Pour identifier le groupe sujet, je dois me poser la question « qui » ?*
- PE note au tableau.
- *Mais la stratégie de T*** était très bien aussi, de dire « c'est ... qui' » pour identifier le sujet, ça marche aussi. Ensuite ?*
- *Pour trouver identifier le groupe verbal...*
- *de quelle couleur je le mets ?*
- *rouge !*
- *oui ! Comme ça on identifie visuellement aussi de quoi on parle. Qu'est-ce que je fais ?*
- *...je dois me poser la question, « qu'est-ce que fait mon père » ?*
- *oui*
- *pour identifier le complément de phrase..*
- *de quelle couleur je le mets ?*
- *en vert ?*
- *Oui.*
- *...je dois me poser la question « quand, où... »*
- *quoi d'autre ?*
- *pour ?*
- *Pour ? Pourquoi plutôt, « pour quoi faire » ? Y en a une autre aussi qu'on peut se poser. Si je dis « Je lis mon livre silencieusement. » « Silencieusement » c'est indispensable ou pas à la phrase ?*
- *Nan*
- *Je peux dire « Je lis mon livre ». Alors ça apporte quoi comme information ? Quelle question je peux poser ?*
- *Je ?*
- *« Je » c'est un pronom personnel.*
- *« Je » c'est pas une question. Ça répond à la question « comment ? ».*
- *ah ouiii.. !*
- *« Comment je lis mon livre ? » Je lis mon livre silencieusement... la manière dont je lis le livre, d'accord ? Donc ça vous allez me le noter dans le cahier de leçons.*
- *Tout ça ?*
- *oui !!*
- *oh yes, pour une fois qu'on écrit une leçon !*

Retranscription enregistrement

Grammaire — Elaboration de la leçon / trace écrite sur

« Le sujet et le groupe sujet »

05/02/21

PE — Pourquoi je vous fais faire ce travail ? Pour vous forcer à quoi ?

S — à expliquer

M — à bien comprendre

Z — apprendre ?

PE — pas tout à fait.. surtout, ça sert à mémoriser ! Vous mémorisez bien si c'est vous qui élaborer vous-mêmes ce que vous allez retenir, plutôt que quand on vous donne les choses toutes faites.

[...]

PE — Alors, qui a écrit ça ?

Z — T*

PE — Alors T* lis-nous...

T lit sa production : « Groupe sujet du verbe. Le sujet peut être tout seul ou à plusieurs. Ex : Marie est gentille / Lucas et Maris sont gourmands. Le sujet est (toujours) avant le verbe. La question qu'on doit se poser est (qui est-ce qui). Ex : Qui est-ce qui est gentille ? (Marie) ».

PE — bien, qu'est-ce que vous en pensez ? Quels commentaires faire ?

L — Le sujet il est pas toujours avant le verbe, il est souvent avant le verbe mais il peut être après.

X — mais c'est bien quand même

PE — Bien, vous vous souvenez ? Hier on l'a vu, la plupart du temps le groupe sujet est placé avant le verbe mais c'est pas toujours le cas. Est-ce que vous trouvez ça clair ? Est-ce qu'elle a évoqué toutes les notions à retenir ?

L — nan

Jl — oui, oui

X — heeu...pas trop

L — elle a pas mis la relation avec le verbe ou à quoi il sert

PE — Quelle est la fonction du sujet.. « Le sujet peut être tout seul ou à plusieurs », est-ce que c'est correct de dire « à plusieurs » ?

L — nan

PE — Qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire qu'il y a plusieurs sujets ?

T — bah, soit y a Marie qui est gentille, soit y a Lucas et puis Marie qui ...

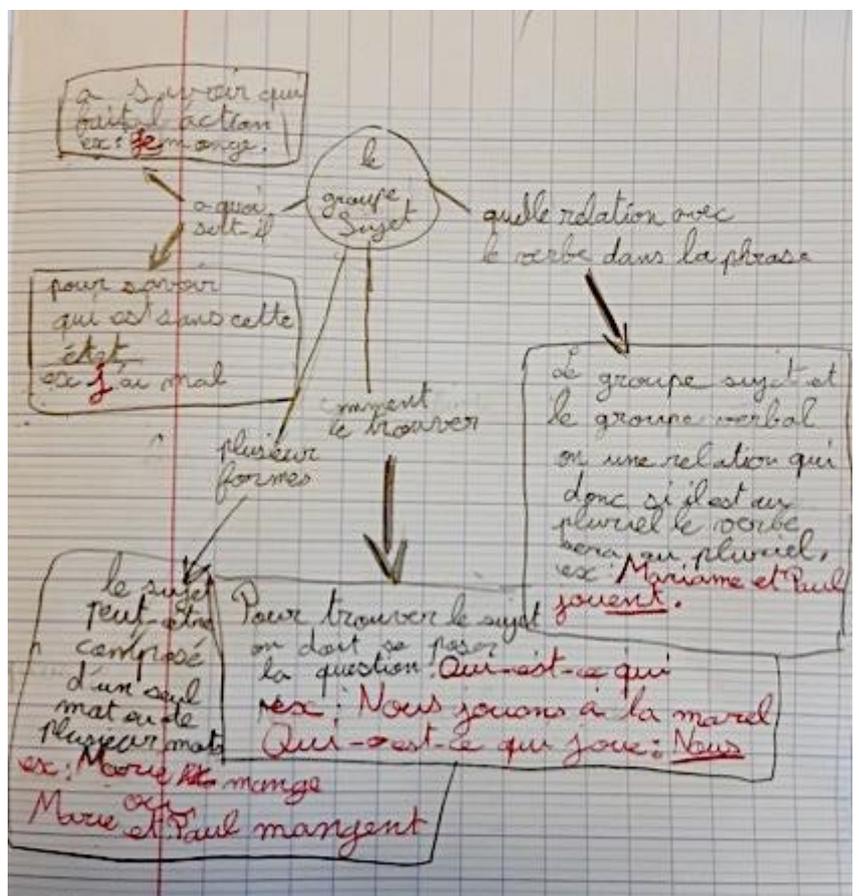
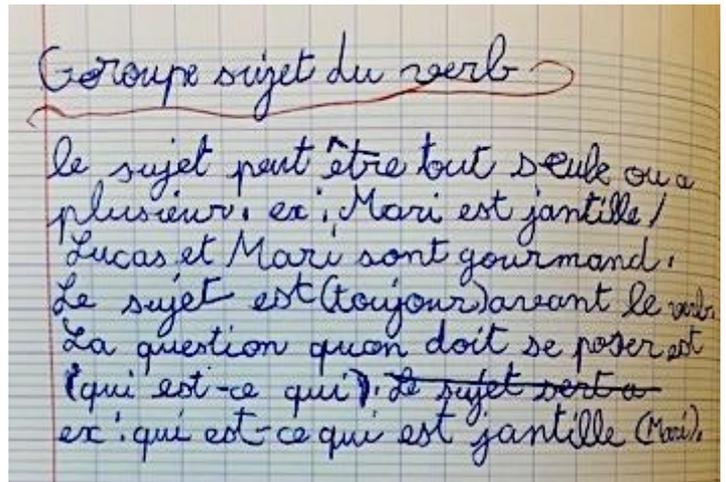
PE — Alors, « soit il est composé d'un mot, ou de plusieurs », c'est ça que tu veux dire... ? D'accord ? Ok. C'est déjà pas mal.

Je vais montrer L*, qui a fait une carte mentale. Alors dis-nous un peu ce que tu as fait.

L lit sa production : « A quoi sert-il ? A savoir qui fait l'action. Ex : Je mange ».

Le groupe sujet c'est « je ». « Pour savoir qui est dans cet état. Ex : J'ai mal ». Le groupe sujet c'est « j' ». Après j'ai mis « Quelle relation avec le verbe

dans la phrase ? Le groupe sujet et le groupe verbal ont une relation donc si il est au pluriel le verbe sera au pluriel. Exemple : Marianne et Paul jouent. » Après j'ai mis « Plusieurs formes : le sujet peut être



composé d'un seul mot ou de plusieurs mots. Ex : Marie mange ou Marie et Paul mangent ». Après j'ai mis « Comment le trouver ? Pour trouver le sujet on doit se poser la question 'Qui est-ce qui'. Ex : Nous jouons à la marelle. Qui est ce qui joue : nous. »

PE — Qu'est-ce que vous en pensez ?

La classe applaudit.

PE — Franchement, c'est très très très bien là, pour un premier jet c'est très clair, on voit le sujet, les différentes questions à se poser, à retenir, les exemples sont très bien trouvés. C'est très bien. Ici tu as bien compris la relation entre le sujet et le verbe. Quel est le mot qu'on peut dire exactement pour qualifier la relation entre le groupe sujet et le groupe verbal ? [...]

Le groupe sujet s'accorde avec le groupe verbal, d'accord ?

Alors on va en voir un autre. Ca c'était l*.

l* lit sa production « Le groupe sujet : Le groupe sujet indique la personne qui fait l'action. Ex : La voiture roule ».

PE — Alors est-ce que c'est toujours une personne ?

l — heu nan

PE — Est-ce que la voiture c'est une personne ?

l — je n'arrivais pas à trouver

PE — qui ou quoi fait l'action.. ok

l — « Le groupe sujet peut être avant et après le verbe. Pour trouver le groupe sujet, on peut poser la questions : qui — est ce qui fait l'action ».

PE — Attention « action » c'est « -ct » pas « x ».

l — mais pas que l'action

PE — ...ou l'état, effectivement il manque une information. Bon c'est déjà pas mal.

[...]

PE — Allez Z* lis-nous ton..

l — oh c'est bien en plus !

PE — C'est quand même clair déjà, et beaucoup plus propre que ce que tu peux me faire dans le cahier de leçon, alors que c'est le cahier de recherche.. donc, c'est bien, vas-y. Tu veux que je lise moi ?

l* lit à sa place :

l — « Le groupe sujet est là où le personne. » Je comprends pas...

JI — c'est pas graaaave

PE — Elle voulait dire que c'est féminin ou masculin, d'accord...

l — ah.. « Ex : Marie fait des crêpes.

C'est Marie le sujet, ou on peut aussi dire qui fait des crêpes, c'est Marie, ou on peut aussi faire à l'infinitif. Ex. : Marie va faire des crêpes. »

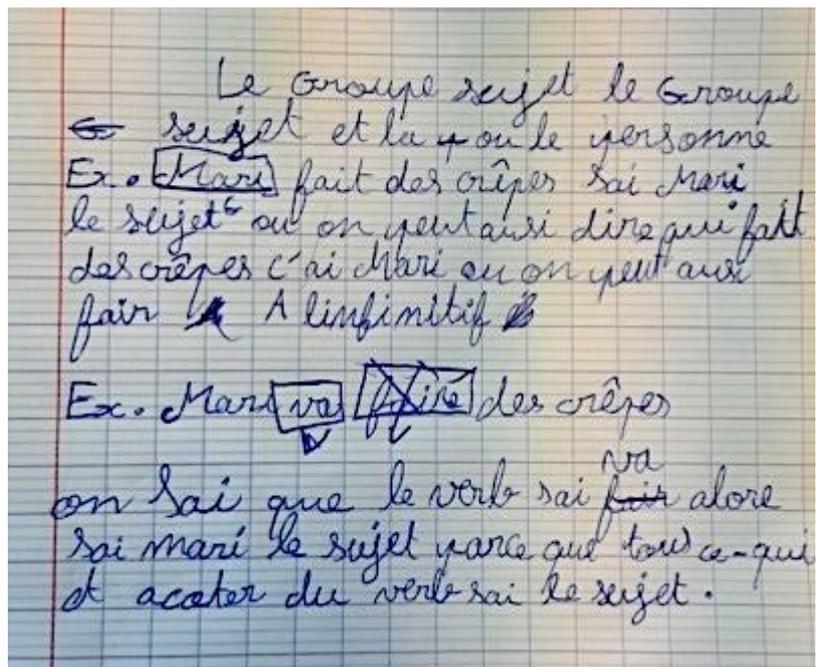
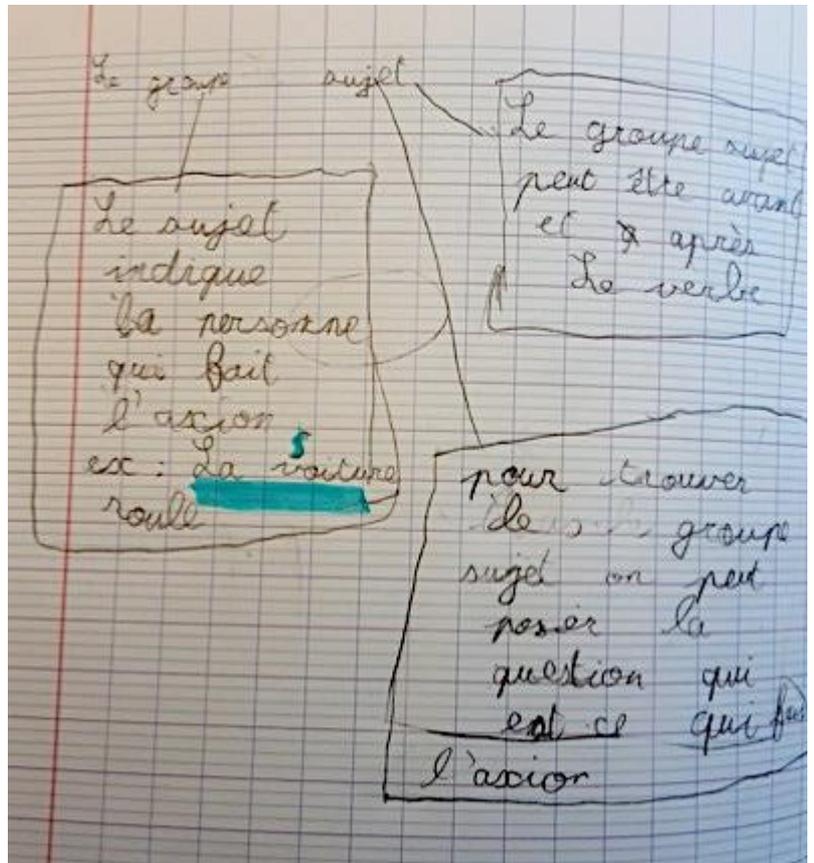
l — c'est pas à l'infinitif..

PE en indiquant l'exemple :

— Alors là du coup tu nous as montré le verbe, alors que là le sujet c'est le groupe sujet, donc il aurait fallu au moins indiquer où est le sujet là, on est d'accord ? Donc là y a un peu les notions qui se mélangent.

l — « On sait que le verbe c'est adore, c'est Marie le sujet parce que tout ce qui est à côté du verbe c'est le sujet ».

PE — Ah intéressant ça, est-ce que tout ce qui est à côté du verbe c'est le sujet.. ?



La classe — non !

I — Il y a le complément de phrase aussi

PE — *Oui tout à fait.. Donc attention à ne pas simplifier..*

L — Mais maitresse, j'ai pas compris dans l'exemple parce qu'elle a barré « faire », tu voulais barrer l'encadrement c'est ça ? Parce que « Marie va des crêpes » ça veut rien dire...

Z — naaan

PE — non elle voulait indiquer le verbe conjugué

Z — je me suis trompée..

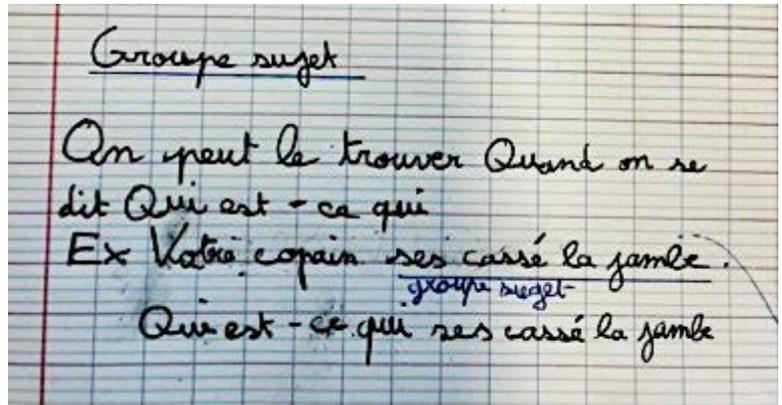
PE — *Ca c'est Albertine, c'est rapide, efficace, on va voir...*

A* lit sa production : « Groupe sujet. On peut le trouver quand on se dit « Qui est-ce qui ». Ex : Votre copain ses cassé la jambe. Qui est-ce qui ses cassé la jambe. »

PE — *Oui mais alors là t'as souligné quoi ? Attention c'est pas « ses » c'est « s'est ». C'est quoi « s'est cassé la jambe » ?*

JI — mais ça c'est le groupe verbal... C'est « votre copain » le groupe sujet.. !

PE — *Exactement, alors attention à ne pas vous tromper dans les exemples..*



PE projette la production de M* :

X — Il est bien..

M* lit sa production : « Le sujet.

Dans une phrase, le sujet est un mot très important. Il indique qui fait l'action.

Exemple : La voiture roule.

On peut le trouver en se posant la question qui.

Exemple : Je mange des bonbons. Qui est-ce qui mange des bonbons.

Le sujet ne peut pas être tout seul dans la phrase, il doit y avoir un verbe.

Exemple : La voiture est en panne. »

PE — *très bien, ça c'est important, je crois pas que quelqu'un l'ait dit jusqu'à présent.*

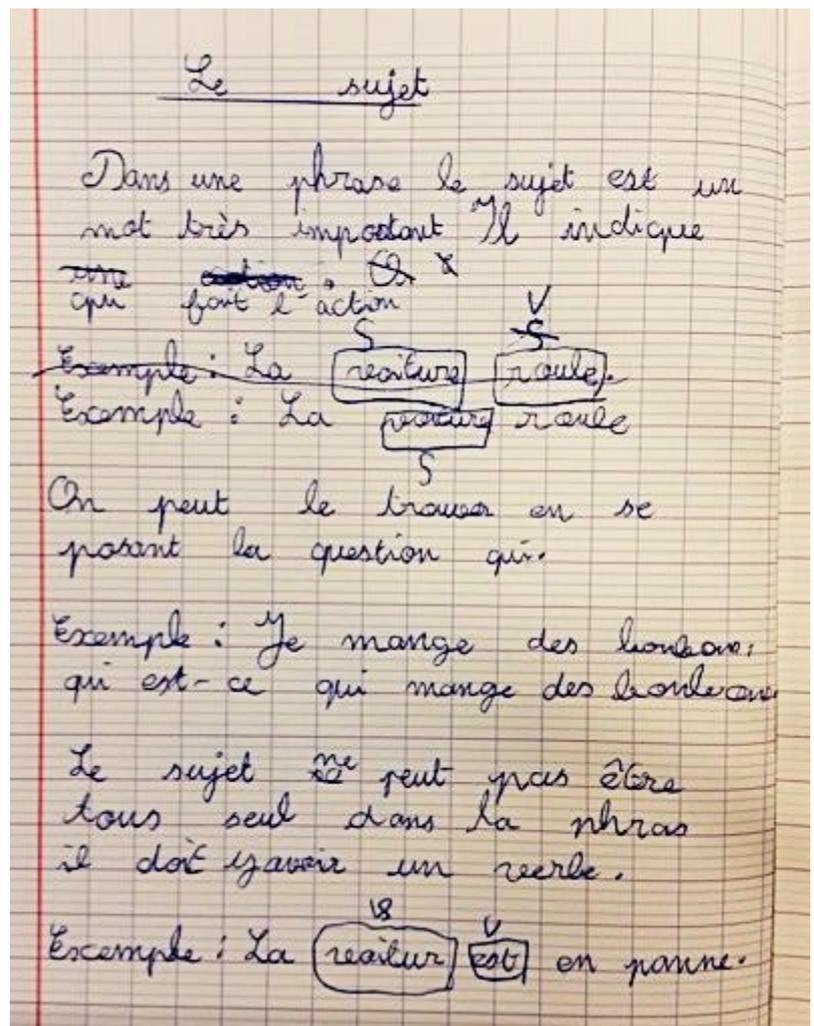
Le sujet ne peut pas être tout seul dans la phrase, pourquoi ?

M — bah parce que sinon « Marie crêpe » ça veut rien dire... Il faut forcément un verbe.

PE — *Il y a pas de sens si y a que le groupe sujet ou que le groupe verbal.*

L — bah oui parce qu'on avait dit que le groupe sujet et le groupe verbal étaient indispensables à la phrase.

PE — *voilà, très bien.*



PE — Je voulais montrer celle aussi d'A*.

A* commence à lire sa production :
« Le groupe sujet. Comment le trouver → on peut le trouver en posant la question « qui ou qui est-ce qui » Ex : Qui mange ? Qui dort ? »

En* poursuit :

En* — « Ex : Joséphine lève la main. A quoi sert-il ? Le sujet sert à montrer par exemple : qui mange ou qui goûte. »

L — mais juste elle a mis que des exemples.

PE — Mais surtout il faudrait une phrase pour savoir, par exemple « Marie mange » ou « Marie goûte la soupe ».

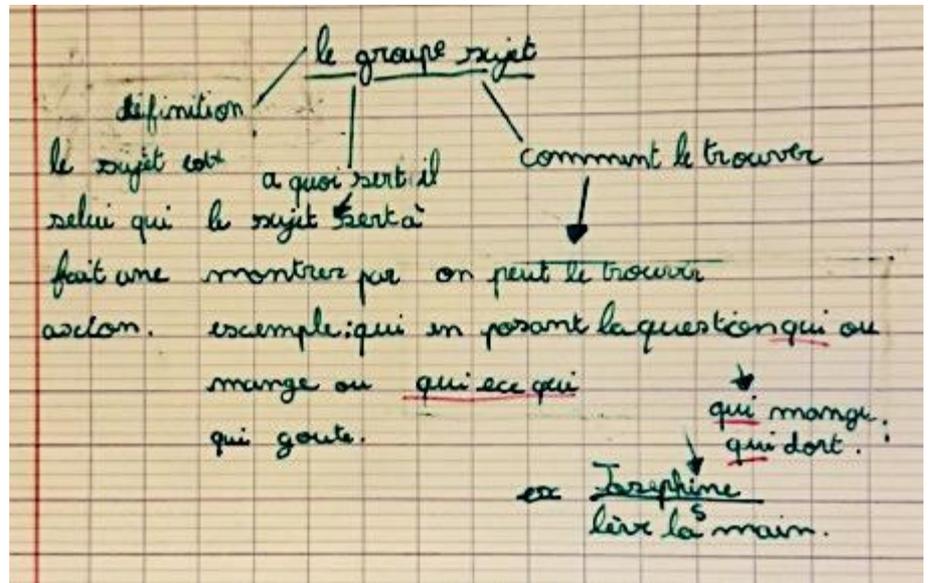
Donc c'est pas mal, mais il manque un peu de contenu et d'exemples clairs. [...]

Quelle trace écrite vous retenez là ? Celle de L* était claire quand même, il y avait toutes les informations..

Vous allez la noter au propre dans le cahier de leçon.

Ke* — c'est dans grammaire / conjugaison ?

PE — alors oui c'est dans grammaire / conjugaison



Productions d'élèves / élaboration de la leçon / trace écrite

Le groupe sujet du verbe

(05/21/21)

Le sujet

Dans une phrase le sujet est un mot très important il indique ~~une~~ ~~action~~ ~~qui~~ fait l'action.

Exemple: La lecture ^S roule. ^V

Exemple: La lecture ^S roule.

On peut le trouver en se posant la question qui.

Exemple: Je mange des bonbons; qui est-ce qui mange des bonbons?

Le sujet ne peut pas être tout seul dans la phrase il doit y avoir un verbe.

Exemple: La lecture ^S est ^V en panne.

le groupe sujet

definition: le sujet est celui qui fait une action.

a quoi sert il le sujet? à montrer par exemple: qui en posant la question qui ou mange ou qui est-ce qui qui goute.

comment le trouver on peut le trouver en posant la question qui ou mange ou qui dort.

ex: Josephine ^S lève la main.

Groupe sujet du verbe

Le sujet peut être tout seul ou plusieurs. ex: Mari est jantille!
Lucas et Mari sont gourmands.
Le sujet est (toujours) avant le verbe.
La question qu'on doit se poser est (qui est-ce qui). ~~Le sujet est a~~
ex: qui est-ce qui est jantille (Mari).

Le Groupe sujet le Groupe
← sujet et la ou le personne
Ex. Mari fait des crêpes. Ici Mari
le sujet ou on peut aussi dire qui fait
des crêpes c'est Mari ou on peut aussi
faire à l'infinitif

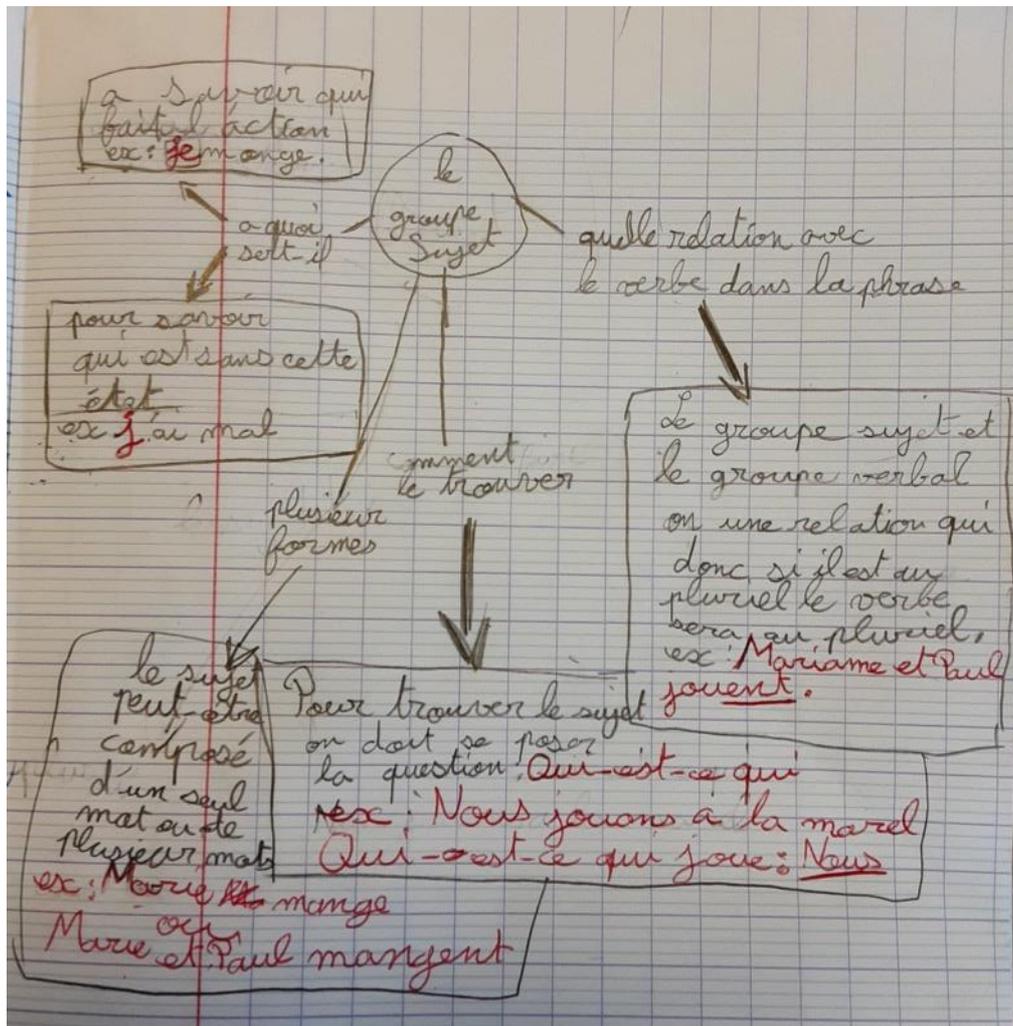
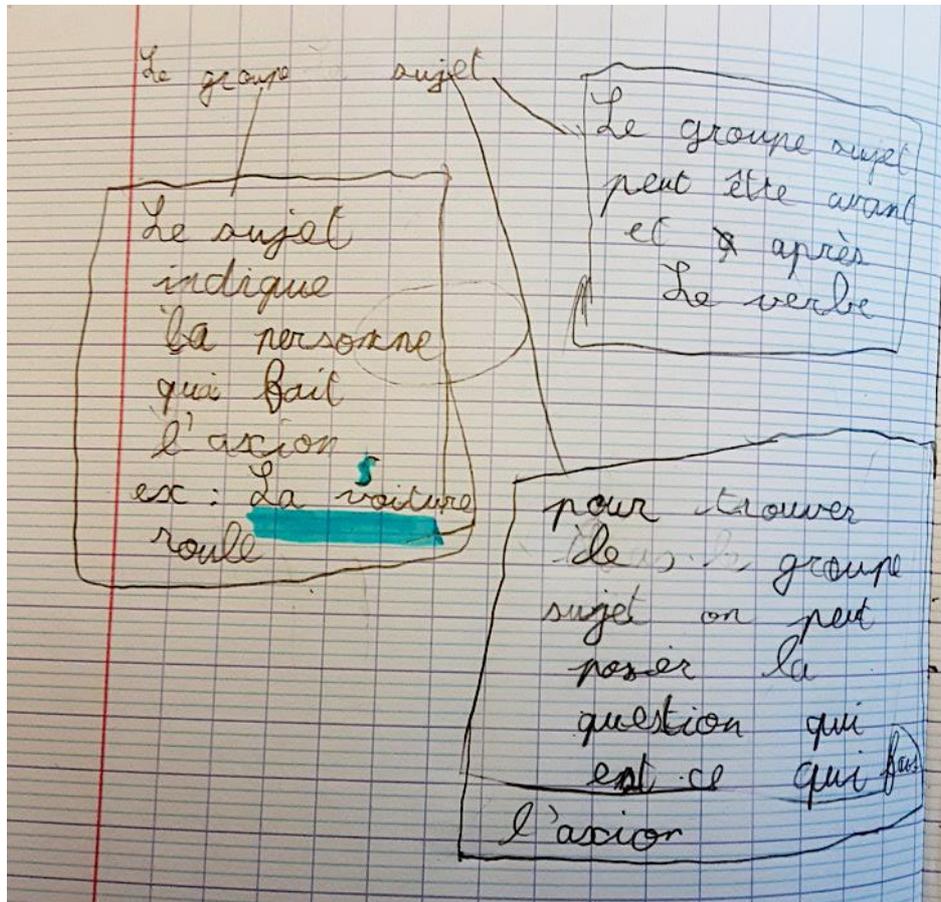
Ex. Mari va faire des crêpes
on sait que le verbe ^{va} fait alors
sai mari le sujet parce que tout ce qui
est après du verbe sai le sujet.

Groupe sujet

On peut le trouver quand on se
dit Qui est-ce qui

Ex. Votre copain ses cassé la jambe.
groupe sujet

Qui est-ce qui ses cassé la jambe



Retranscription enregistrement

Elaboration de l'évaluation de grammaire : « Les groupes de la phrase »

11/12/20

Phase 1 :

- Par groupe vous allez réfléchir à un exercice que vous allez faire dans l'évaluation de la semaine prochaine. Chaque groupe va inventer un exercice. C'est quoi le sujet de l'évaluation ?

- en grammaire

- Ce sera une évaluation en grammaire, sur les groupes de la phrase. Vous avez élaboré vous même la leçon, vous pouvez la consulter là sur l'affichage. Chacun réfléchit à un type d'exercice et à un énoncé qui est clair, et qui est cohérent avec ce qu'il faut évaluer. On est dans les groupes...

- Il faut retenir que le groupe sujet et le groupe verbal sont indispensables à la phrase, qu'on peut bouger le complément de phrase ou le supprimer pour faire une nouvelle phrase.

- Très bien, alors quel type d'exercice tu peux faire ?

- Bah par exemple dire « Faites 5 phrase en notant le groupe verbal en rouge... »

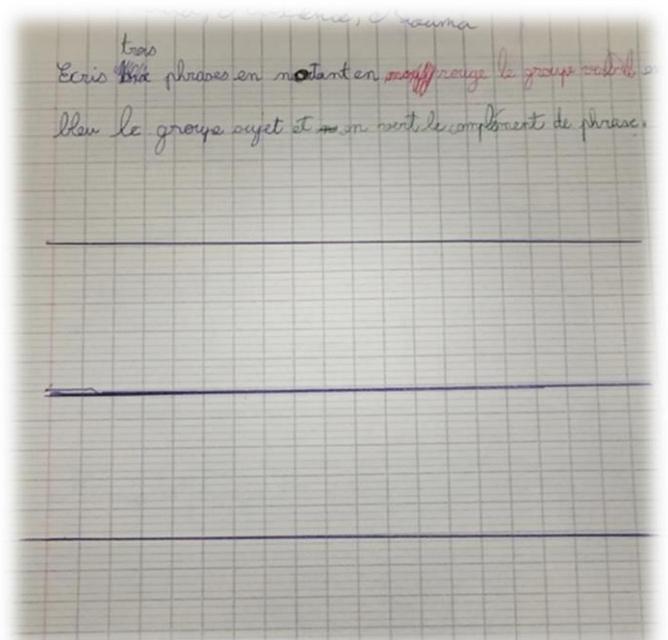
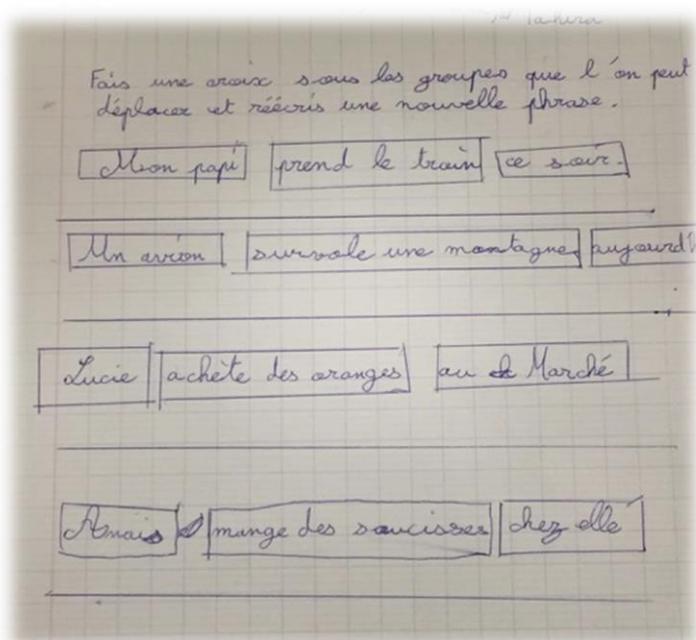
- Alors vous pouvez proposer 3 phrases par exemple, donc vous pouvez vous inspirer des exercices que vous avez fait déjà jusque là, et des exercices que deviez faire pour aujourd'hui.

- Est-ce que si on a le temps on pourra faire 2 exercices ?

- Oui. Faites-en le maximum. Je veux que ça soit bien fait, que la consigne soit claire, et qu'on arrive à évaluer ce que vous avez décidé d'évaluer, d'accord ? Si par exemple vous avez choisi, il faut que la personne soit capable d'identifier quel est le groupe complément de phrase, vous faites un exercice en fonction de ça. Un exercice, un objectif.

Phase 2 : travail en groupe

- Groupe 1 (M*, L*, T*, N*)



- T : M***, j'ai une idée, on va faire ce qu'on vient de faire...

- L : Oui mais le truc c'est qu'on a une feuille pour 4.

- M : Donc on va découper la feuille en quatre, non, on va découper la feuille en 2, je vais faire mon exercice super compliqué avec Lucia, et vous 2 vous allez le faire tout seul.

- L : oui mais faut qu'on en fasse 4 des exercices !

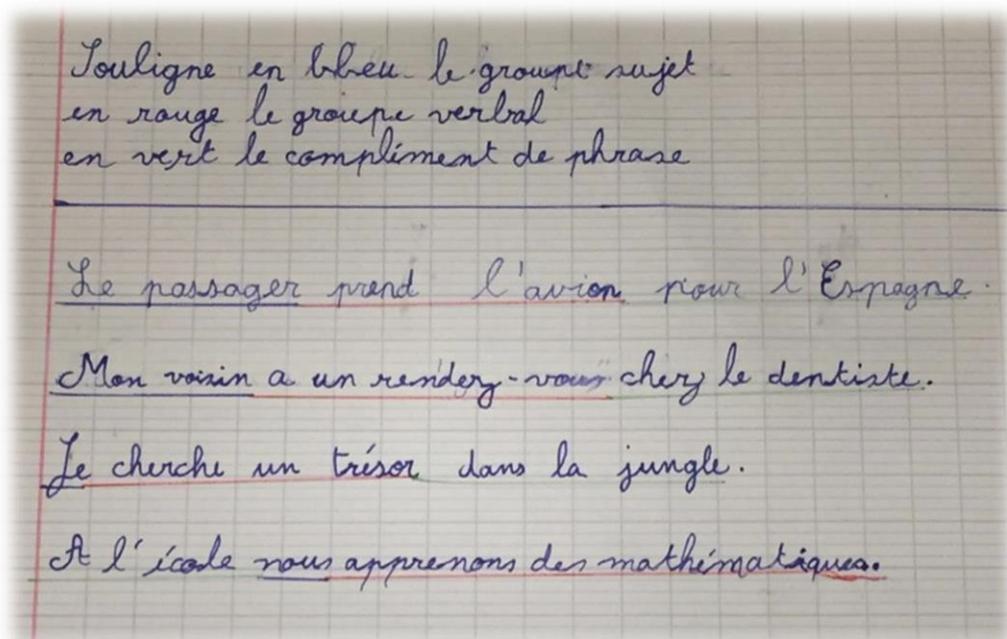
- M : quatre ?

- L : bah oui ! Faut qu'on en fasse un chacun ! Mais faut vérifier si c'est un exercice possible.

- M : bon, c'est possible, c'est très facile.

- L : nan mais y a des gens en difficulté quand même
- M : oui bah moi je fais un exercice à mon niveau
- L : je vais faire au niveau de tout le monde...
- N : attend, c'est des phrases sur quoi ? Sur le groupe de nom ?
- T : eh regarde, sur la grammaire, les groupes de la phrase.
- N : euh après on montre un exemple ? euh L** quand on a fini d'écrire la consigne on fait quoi ? J'ai écrit une consigne : « *Ecris des phrases sur le groupe de la phrase* ».
- T : « Ecris des phrases sur le groupe de la phrase » ?! Moi regarde j'ai fait une vraie consigne : « *Colorie en rouge le groupe verbal, en bleu le groupe sujet, en vert..* » Maitresse ! En vert à s'appelle comment ?
- *Faut regarder la leçon si vous savez plus comment on appelle un groupe.*
- M : j'ai fini mon exercice
- L : bah nan, t'as pas fait les phrases.
- M : bah nan, j'ai marqué « Ecris les phrases », c'est l'autre qui doit écrire les phrases, c'est pas moi.
- L : oui mais faut faire des lignes pour qu'ils les écrivent.
- T : alors... « *Colorie en rouge le groupe verbal, en bleu le groupe sujet, en vert le groupe complément de phrase* ».
- L : J'peux voir c'que tu fais ?
- T : pourquoi ?
- L : parce que j'ai peur de faire carrément la même chose que toi.
- M : moi personne va penser à faire mon truc.
- L : c'est exactement la même chose.
- T : est-ce que c'est la même phrase ?
- L : mais faut pas faire les mêmes exercices, c'est pour ça qu'il faut qu'on travaille en groupe parce que là c'est chaud.
- T : elle a écrit « *Ecris une phrase sur le groupe verbal* ». Par contre le tien il est super dur ! Même toi tu vas pas réussir c'est sûr.
- M : j'en sais rien.
- L : Faut que tu fasses 6 lignes par contre.
- M : bah ouai je vais en faire 6.
- N : alors après y a le groupe.. ah le complément.. Comment on écrit « complément » ?
- T : « ent »
- L : un groupe c'est un exercice en fait ! arrêtez ! nous on est un groupe ! En fait c'est un exercice par groupe, nous on est tout un groupe ! Et donc on a besoin que d'un seul exercice, celui-là de M***.

- **Groupe 2 (S*, H*, I*, Ké*)**



- S : Ok, alors on trouve une autre phrase avec le groupe sujet, le groupe verbal et le complément de phrase.

- I : L'avion.. euh non.
- S : L'avion atterrit en Italie.
- I : bah non c'est presque pareil...
- H : Ouai, faut changer.. faut pas avoir le même mot quoi.
- S : attend, laisse moi me concentrer.
- H : Le train circule dans un tunnel ?
- I : ouai...ouai !
- S : aujourd'hui ! Le train circule dans un tunnel.
- H : On a que 2 phrases hein c'est mieux !
- S : non, 3 !
- I : une 3^{ème} !
- H : mais nan y a pas de « e » à la fin.
- I : on fait une 3^{ème} phrase et après on arrête.
- H : ouai 3 phrases.
- I : oui mais après faut vérifier si y a tout dans la phrase.
- S : alors : « Aujourd'hui », c'est...
- I : nan, ah oui mais on vérifie à la fin quand on a écrit les 3 phrases !
- S : alors du coup...
- I : K*** tu réfléchis ? Tu travailles mêmes pas, tu pourrais au moins proposer...
- H : mais K*** il travaille pas lui ! Je vais le dire à la maitresse !
- S : Demain, mon père va au travail.
- H : ou euh, « Je trouve un trésor dans la jungle » ?
- I : oui ! Celle d'H** elle est mieux !
- S : nan, « je cherche » !
- H : ouai c'est mieux ! « je cherche » !
- S : voilà on a fini ! Maitresse ? On a fini !
- I : nan mais on a même pas vérifié !!
- H : Mais faut faire plusieurs exercices !
- I : non faut en faire un !
- *Alors : « Le passager prend l'avion pour l'Espagne. » Alors c'est quoi là.. « Souligne en bleu le groupe sujet, en rouge le groupe verbal, en vert le complément de phrase ». Ok.. « Le passager prend l'avion pour l'Espagne. Aujourd'hui le train circule dans le tunnel ». Mais là vous avez repris la même phrase, moi je veux d'autres phrases. Inventez d'autres choses en vous inspirant des exercices qu'on a fait. L'énoncé il est clair, il est bien, on a déjà fait ce genre d'exercices.*
- K : On doit changer de phrases ?
- *Oui je veux d'autres phrases, et puis il faut que vous me montriez la réponse. Il faut que vous le fassiez vous-même.*
- I : ah faut faire la réponse ?
- Bah évidemment !
- I : ah faut faire les exercices ?
- *Oui, et le corrigé, je veux voir la bonne réponse.*
- I : ah ça va être long.
- S : bon du coup faut changer de phrases.
- I : j'peux commencer à corriger ?
- S : non !
- I : pourquoi ?
- S : bah nan
- I : bah pourquoi ?
- S : bah nan ! bah parce qu'on n'a pas fini !
- [...]
- S : Vous vous concentrez que sur le stylo !
- I : On cherche ton stylo rouge... C'est très important pour le travail
- S : bah oui bah faire l'exercice c'est plus important
- H : du coup, allez...
- K : « Mon voisin a un rendez-vous chez le dentiste. »
- S : bravo K*** !
- I : il a fait quoi ? Il a trouvé une phrase ? nan mais c'est quoi la phrase.
- K : « Mon voisin a un rdv chez le dentiste. »
- I : bah c'est plutôt Kévin...

- H : ouai c'est doit être « *Kévin a un rendez-vous chez le dentiste.* » C'est bien hein !
- S : Comment on écrit « rendez-vous » ?
- H : bah, écrit « rendez » et « ez », nan nan, « ez »
- I : r-e-n.. rendezou ?
- H : vous !!
- I : c'est bon, on a fini ! on corrige !
- S : j'peux le faire ?
- I : nan mais c'est pas toi,
- S : pourquoi ?
- I : T'as déjà écrit ! Une couleur chacun maintenant... T'as tout écrit, alors c'est à nous de faire le travail !
- K : J'ai une idée !
- H : nan mais.. je vais le faire.. ! « Le passager » bah c'est le.. groupe sujet.
- I : Alors, qui veut faire le vert ? Tu fais le vert et moi je fais le rouge.
- S : c'est « prend l'avion »...
- I : oui c'est « prend l'avion.. »
- S : .. « pour l'Espagne »
- *Et vous me mettez après, quel type, d'accord, pas seulement la couleur.. ah non là c'est écrit dans l'énoncé donc ça va...*
- I : euh c'est bon on a fini la 1^{ère} phrase... 2^{ème} phrase...Attends, H** c'est toi qui fait le 1^{er} ! C'est toi le suet ? ah d'accord. C'est « mon voisin »
- S : j'te conseille de faire ça.. un trait !
- I : « rendez-vous chez le dentiste ». Euh mais oui mais attends, ça c'est... ça c'est aussi...
- S : « Je cherche ».
- H : c'est moi ? c'est moi « je cherche » ?
- S : ouai
- I : « Je cherche... »
- S : nan c'est le groupe !
- I : c'est « Je » !
- S : c'est « Je » !
- I : c'est moi qui vais faire « cherche ». « Je cherche... »
- S : « .. un trésor »
- I : « Je cherche un.. trésor.. ».
- S : « .. dans la jungle ». On a fini !
- I : « *Dans la jungle, je cherche un trésor* ». Ouai ! On a fini !
- *« Le passager prend l'avion pour l'Espagne. Mon voisin a un rendez-vous chez le dentiste. Je cherche un trésor dans la jungle. » C'est très bien !*
- K : en fait c'est moi qui a trouvé la phrase !
- *C'est très bien, parfait, y a même pas de fautes d'orthographe. Bravo.*
- K : Est-ce que c'est les bons réponses ?
- *Ah bah oui, c'est ça. Parce que ça tu peux le supprimer, ça aussi, ça aussi, d'accord ? « Mon voisin »...*
- K : Parce que avant, on avait souligné « chez » en bleu mais on a recorrecté.
- *Très bien, parce que « cherche » c'est le...*
- ensemble : verbe
- *... et le groupe verbal c'est ?*
- ensemble : « cherche un trésor »
- *Très bien, parce que tu peux pas dire « je cherche. » Je cherche quoi ? On sait pas. Donc c'est très bien, parfait. Si vous voulez faire une dernière phrase vous pouvez.*
- I : On fait une dernière phrase et après on arrête !
- S : J'peux faire maintenant le groupe verbal ?
- I : euh d'accord, tu fais le groupe verbal, je fais le..
- S : « *A l'école nous faisons les exercices.* »
- I : ouai, euh non, « A l'école nous fabriquons... » nan, euh on fait ce qu'on est en train de faire maintenant.
- H : non : « *A l'école nous apprenons* »... euh je sais pas moi !
- I : « *à faire de la géométrie* ».
- H : non, « *nous apprenons l'enseignement moral et civique* », là !
- S & I : non non !
- H : 2 « p » hein !
- I : oui y a ... y a 2 « p » ! le verbe « apprendre » !

- S : ah oui !
- K : « *A l'école nous apprenons..* » (l'élève lit sans faire la liaison)
- S : nous zapprenons !
- H : mais K** il sait pas parler !
- S : « .. *des maths* ».
- I : t-h-s.
- H : euh « *nous apprenons* » c'est moi, c'est le sujet ! j'commence !
- I : je fais le complément de phrase !
- S : moi je fais le groupe verbal
- I : euh, il est où le vert ? Complément, de phrase... « *Nous apprenons des maths à l'école* ». Mais y a 2 trucs, c'est « *des maths* » et ça, voilà.
- S : bah nan, « *nous apprenons* » ça veut rien dire ! « *Nous apprenons* » euh
- I : « *Nous apprenons* ».
- S : bah oui mais ça veut rien dire « *Nous apprenons* » !
- I : bah si c'est ça
- S : non
- H : ok bah on va demander si c'est tout rouge.
- I : ouai moi je crois que c'est vert. Tu dis que c'est quoi toi ?
- H : vert.
- [...]
- H : vous en avez trouvé chacun une et moi j'en ai trouvé 2.
- I : c'est faux !
- K : si H** il a trouvé 2 ! Et moi j'en ai trouvé un...
- S : et « *mathématiques* » il faut noter, et c'est bien en rouge ! Mais du coup on le fait au propre ?
- *Alors, vous le faites au propre oui.*
- I : Je peux écrire cette fois ? C'est moi qui écrit.
- S : nan !
- I : pourquoi ? Qui vote pour moi ?
- H : pour personne !
- K : moi je vote pour euh...
- I : Qui vote pour moi ?
- S : t'as déjà écrit... Vous êtes pas sympas hein.
- I : bah t'écris toujours !
- S : oui !
- *Il faut que tout le monde puisse écrire, ici ils se partagent l'écriture. Chacun a le droit d'écrire un petit peu, d'accord ?*
- S : d'accord, t'écris ça...
- H : ah bah vraiment hein t'écris pas propre.
- I : je sais c'est beaucoup plus facile ! Commence à écrire, j'écris après.
- H : vas-y t'écris les phrases toi !
- I : Ouai j'avais écrire les phrases. On écrit une ligne chacun.
- H : nan mais attendez moi j'écris ça, toi t'écris 2 phrases, et pareil pour K**.
- I : ouai toi t'écris tout l'énoncé, moi j'écris 2 phrase, K** il écrit 2 phrases.
- H : ok alors euh j'écris en rouge en bas ?
- I : quoi ?
- H : J'écris en rouge en bas ?
- I : euh le sujet en bleu...
- H : le grouuupe sujet !
- I : oui le groupe sujet en bleu
- H : non souligne en bleu le groupe sujet, en rouge je l'écris en bas ?
- I : non ici.. « *passager prend* ».. euh pourquoi j'ai bien un « t » moi c'est un « d »
- H : bah t'avais juste enlevé la barre, « *l'avione* » ? « *l'avia* ».. c'est un « n » hein ?
- I : oui c'est un « n », attend. C'est bientôt à toi K***.
- K : on fait chacun son tour.

- **Groupe 3 (En*, K*, Lé*, Z*)**

Souligne le groupe sujet en bleu et le groupe verbal en rouge puis le complément de phrase en vert.

A l'école, la petite fille écrit la date au tableau
 CP GS GV CP

Cette année le père Noël passera à Paris.
 CP GS GV

Le petit garçon fait un exercice chez lui
 GS GV

Aujourd'hui nous avons art - plastique.
 CP GS GV

~~Nous sommes en hiver mais il n'y a pas de neige.~~
 GS GV

- K : Faut souligner « Ecriv la date »
- E : mais nan « Ecriv la date » c'est en rouge alors !
- K : mais nan, tu t'es trompé ! Efface ça !
- L : attend mais si c'est bon, c'est bon !
- K : aaah mais si c'est bon, souligne ça, « au tableau »..et et en vert !
- L : « la date » c'est en rouge !! en rouge « la date » c'est en rouge !
- K : oui voilà, c'est en rouge « la date » et « au tableau » c'est indi.. heu on peut l'enlever ! Donc... « au tableau » souligne en vert, parce qu'on peut l'enlever
- L : mais vous vous êtes trompés ! Le rouge.. « nous NE sommes pas en hiver »..
- K : et « le tableau » c'est complément.. complément de phrase
- E : bah tu sais quoi, moi j'écriv et toi tu fais les compléments de phrases et tu soulignes !
- Z : K**, le dernier même L** elle arrive pas le dernier..
- E : « Cette année, le père Noël passera à Paris. » Ensuite, « Le petit garçon fait un exercice chez lui ».
- K : mais ce serait mieux si on écrit « exemple » !!
- Z : ouai ! comme dans les évaluations !
- E : « Aujourd'hui nous... nous sommes... mais il n'y a pas de nuages ».
- L : « de neige » pas « de nuages » !
- E : euh « de neige »
- L : « cette année » c'est en vert !
- Z : « le petit garçon ».. déjà « petit garçon »... c'est bleu, et lui c'est en vert.
- E : ensuite c'est quelle couleur le « nous sommes en hiver » ?
- Z : euh le « nous » c'est en bleu,
- E : « nous sommes » c'est en bleu
- Z : nan c'est « nous », « nous » c'est en bleu
- E : « y a »
- Z : « y a » et tu soulignes en rouge

Retranscription d'enregistrement

Elaboration d'exercices en grammaire

Le verbe et le groupe du verbe

01/02/21

- **Rappel de la leçon sur le verbe et le groupe du verbe [jusqu'à 2'45]**

Un élève lit la trace écrite.

Le verbe

Dans une phrase, le verbe est un mot très important.

Il indique **une action** (La voiture roule.) ou **un état** (La voiture est en panne.)

Un verbe peut être **conjugué** ou s'écrire **à l'infinitif** comme dans le dictionnaire.

Exemple : La voiture roule. (verbe conjugué) → La voiture est en train de rouler. (verbe à l'infinitif)

Pour trouver un verbe conjugué dans une phrase, on peut :

→ changer le temps de la phrase ;

Exemple : La voiture roulait. (passé) / La voiture roule. (présent) / La voiture roulera. (futur)

→ mettre la phrase à la forme négative.

Exemple : La voiture roule. La voiture **ne roule pas**.

M — « [...] La voiture est en train de rouler. Pour trouver un verbe conjugué dans une phrase, on peut changer le temps de la phrase. Ex : La voiture roulait. La voiture roule. La voiture roulera. Mettre la phrase à la forme négative. Ex : La voiture ne roule pas. »

PE — A quoi reconnaît-on un verbe ?

I — On peut mettre « je, tu, il, nous, vous, elles... »

PE — Alors comment ça s'appelle ça ?

I — un pronom personnel devant

PE — Oui mais qu'est-ce que tu fais du coup au mot ?

I — tu le conjugues ?

PE — Tu le conjugues. Alors, le verbe, il peut être conjugué.

PE écrit au tableau.

C'est une stratégie pour reconnaître un verbe dans une phrase.

S — bah oui

[...]

L — à l'infinitif ?

PE — Il peut être à l'infinitif. Donc il a plusieurs formes. Rouler, dormir, être... Alors, à quoi sert-il ?

S — il sert à une action

PE — il indique une action

L — ou un état

PE — Ou un état. « La voiture roule. » indique l'action « La voiture est en panne » indique l'état.

Alors comment faire pour le trouver dans une phrase ?

S — déjà changer le temps de la phrase, et le mettre à la forme négative !

PE — ok, donc vous vous basez là-dessus, sur les exercices qu'on a fait là qu'on a corrigé, et vous allez réfléchir en groupe à un exercice, ne me faites pas la même erreur que la dernière fois où chacun faisait un exercice séparé. Vous êtes 4, vous me rendez un exercice. Vous réfléchissez ensemble. Est-ce que c'est compris cette fois ?

M — La dernière fois j'avais pas compris.

PE — Voilà, c'était peut-être moi qui n'était pas claire, j'avais dit « un exercice chacun » mais je pensais chaque groupe, pas chaque personne, sinon pour moi c'était évident que si je vous mettais en groupe c'était pour travailler en groupe, donc peut-être que j'étais pas assez claire. Donc j'attends un travail de groupe.

- **Groupe K / L / M**

K — c'est quoi l'énoncé ?

M — « *Choisis le verbe conjugué qui convient pour compléter chaque phrase* ».

L — « *qui convient pour compléter chaque phrase* ». Donc déjà on va écrire une phrase ok ?

M — après c'est à moi

L — qu'est-ce qu'on écrit ?

M — « Papy fait du vélo ».

L — oui oui

K — mais nan fallait pas écrire la réponse fallait écrire des petits points !

L — mais si faut le faire l'exercice

[...] « *Mon ami est très intelligent.* »

M — c'est moi ? « *Hier j'ai vu une voiture très belle* »

L — nan nan on doit faire un piège, genre : « *A l'école j'ai eu du mal à faire l'exercice* », comme ça ils vont peut-être confondre le « ai » attend comment on écrit « j'ai eu du mal » t'écrit j apostrophe a-i ?

M — oui !

L — peut-être ils vont mettre « et » comme ça ! Ecrit « *J'ai eu du mal à faire l'exercice à l'école.* »

K — « *Les passagers montent dans le train* » ?

L — «.. *l'exercice à l'école.* »

K — mais non mais non c'est que des petits mots là, faut faire des grands !

M — « *l'exer...* » attend comment ça s'écrit « *exercice* » ?

[...]

K — cadeau ?

L — cadeau c'est vraiment un verbe... !

M — c'est un nom !

K — ah ! ah mais faut un verbe !

L — bah oui ! « *choisi un verbe conjugué* » !

M — euh, « *momifier* », « *marcher sur la Lune* » !

L — *marcher* ! « *Nous avons marché sur la Lune.* »

K — « *A l'école nous sommes partis...* »

L — « *Nous avons marché sur la Lune.* »

[...] Comment ça s'écrit « *marché sur la Lune* » ?

K — « *m-a-r-c-h* » comme ça

M — « *Nous allons au marché sur la Lune.* »

K — « *A l'école nous sommes partis...* ».

L — *partis* ! oui ! « *Nous sommes partis à Montmartre* » !

M — mais t'as écrit 2 fois le verbe « *être* » !

L — non mais faut qu'on mélange ! là on les a fait dans l'ordre !

K — ah oui parce que là c'est mélangé !

M — oui mais d'abord on écrit tous les verbes, et quand on les a tous écrit on gomme et on réécrit !

K — commence par le dernier !

M — faut écrire 4 phrases hein

L — écrit « *marché* »

M — « *Nous sommes partis en voyage en Amérique* »

L — est-ce que y a un « *t* » à « *partis* » ?

M — « *Nous sommes parti* » bah oui y a un « *t* ». Y a toujours un « *t* » à « *parti* » !

L — Y a une majuscule à « *Montmartre* »

K — oui je sais !

L — ça s'écrit « *Montmartre* » (en prononçant le t)

M — mais t'as pas écrit le verbe !

[...] On a déjà fait 5 phrases.

PE — *Alors, vous c'était quoi l'énoncé ? « Choisis le verbe conjugué qui convient pour compléter chaque phrase ». Pas mal, en plus y a pas même des homophones ! « Papy fait la cuisine. Mon amie est intelligente. » Attention y a 2 « l » à « intelligente », c'est au féminin ou au masculin ?*

M — heu au féminin

PE — *parce que si c'est au féminin « ami » du coup ça s'écrit pas comme ça... ça prend..*

M — un « e ». C'est une fille ou c'est un garçon alors ?

K — c'est une fille !

M — ah...

PE — *alors ensuite : « J'ai eu du mal à faire l'exercice à l'école ». Alors attention là c'est quoi le verbe conjugué ?*

K — heu « ai » ?

PE — mais c'est j' « ai eu ».. on a pas vu cette forme là...

K — « faire » ?

PE — « faire » *c'est conjugué ou c'est à l'infinitif ?*

M — mais tu peux dire « je n'ai pas eu »...

PE — *non mais ça.. faut trouver autre chose. [...] Et puis « nous avons marché » c'est « é » c'est pas « -er ».* Il faut que ça soit au présent, regardez, tous les verbes là ils sont au présent.

M — mais maitresse y a 2 verbes là-dedans .. : « *Je n'ai pas eu de pas mal de pas faire l'exercice* ».

PE — *oui mais on parle du verbe.. Qu'est-ce qui nous intéresse là ?*

K — heu bah le verbe.. ?

M — le verbe ?

PE — *le verbe quoi ?*

M & L — heu conjugué !

PE — *Faut trouver des verbes conjugués au présent, d'accord ? « Nous avons marché » c'est pas du présent, « Nous sommes partis » non plus, c'est du passé composé.*

M — heu « *Nous marchons sur la Lune* ». C'est la même phrase au présent !

[...] « *Nous faisons une phrase au présent* ».

L — « *Nous faisons de la pâte à modeler* ».

M — oui trop bien

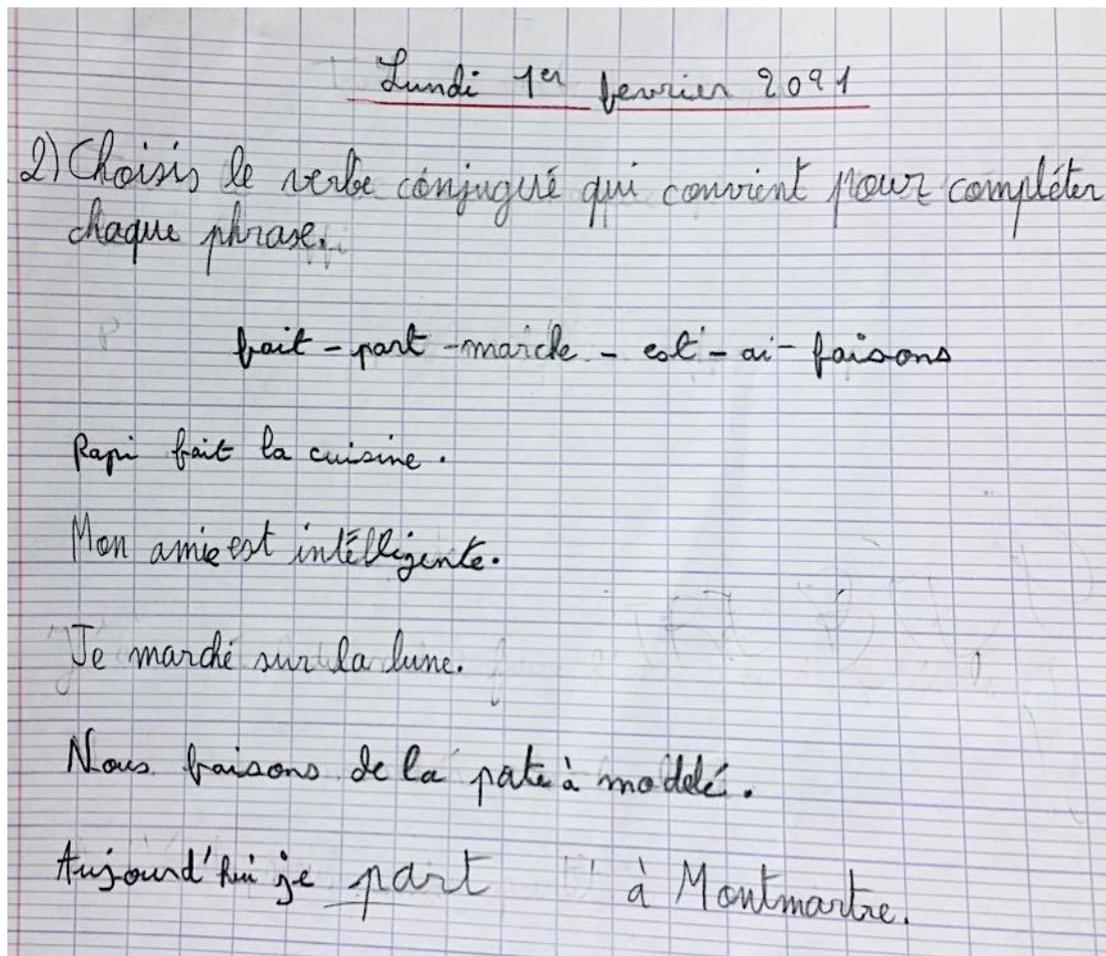
L — Est-ce que ça s'écrit la « *pate à modeler* » ?

K — *pate *pause* à *pause* modeler*

M — *pate avait modeler*

PE — « *sûr la lune* » *s – u accent ? Non y a pas d'accent [...] « Aujourd'hui je suis parti.. » mais nan là c'est encore du passé !*

M — « je pars » alors...



Elaboration des exercices de l'évaluation en grammaire sur « Le verbe et le groupe du verbe »

01/02/21

Groupe 1 : An* / G* / Lo* / N*

Lundi 1^{er} février

Entoure le verbe et ré-écrit la phrase à la négation.

ex: Angela ne peut pas aller en Espagne à cause du covid.

a, Ilscosmetre mange à la cantine.

b, Bilie et Séba courent dans le jardin.

c, À la plage je me suis baigner.

Groupe 2 : JI / I* / En*

Isaac fait des plongeon dans la piscine.
N.C.

Nous plongeon dans la mer.

Prénom: Enzo - Isaac - Jean - Ilyes

Date Lundi 1^{er} février

ex: 1)

Observe les mots soulignés et complète le tableau par « oui » ou « non »

	Le mot peut être encadré par « ne pas »	Le mot change au futur.	Le mot est un verbe.
Nous allons à la ferme.			
Ferme la porte!			

Groupe 3 : L* / A* / EI* / K*

① Entoure le verbe en rouge et écrit son infinitif.

Mon cousin achète des bonbons. acheter

Les enfants aiment le chocolat. aimer

Je bois du jus de pomme. boire

On adore jouer à cache-cache. adorer

Ma grand-mère vit en Asie. vivre

Tu coures très vite à la course. courir

J' habite à Paris. habiter

Groupe 4 : M* / Ka* / Lé*

Lundi 1^{er} février 2021

2) Choisis le verbe conjugué qui convient pour compléter chaque phrase.

fait - part - marche - est - ai - faisons

Papi fait la cuisine.

Mon amie est intelligente.

Je marche sur la lune.

Nous faisons de la pâte à modeler.

Aujourd'hui je part à Montmartre.

Groupe 5 : S* / X* / H*

↳ Leçon Lundi 1^{er} février

Barre, dans chaque liste, le mot qui n'est pas à l'infinitif.

manger - patiner - ~~métier~~ - imprimer

maîtriser - aimer - pomper - contrôler

voler - marcher - aider - ~~des~~

courir - livrer - doubler - ^{cabine} - été

Retranscription enregistrement Relecture de la dictée synthèse « m b p » + [õ] [ã] [ẽ] à l'aide du code CHAMPIONS

11/12/20

La veille, les élèves ont effectué une dictée négociée sur les deux premières phrases.

Les élèves se relisent après avoir écrit la dictée à trous (individuel) :

« À la fin du **printemps**, quatre **amis** vont **pique-niquer ensemble** dans les **champs**. Ils **emportent** des sandwiches au **jambon**. **Combien** ? C'est **simple** : **autant** que de personnes. Ils **prennent** aussi de **nombreux bonbons** ! Ils **entendent** les oiseaux. Ils restent **longtemps**. Vivement le **prochain** pique-nique ! »

- *Regardez votre dictée, et dites-moi le type d'erreur Conjugaison avec l'accord du verbe avec le sujet.*
- emportent
- prennent
- entendent
- *Très bien, 2^{ème} type d'erreur : les Homophones. Est-ce qu'il faut y faire attention ici ?*
- non !
- *Y en a pas. Ensuite ?*
- Accord du groupe nominal : J'accorde le nom et l'adjectif en genre et en nombre avec le déterminant.
- *Alors est-ce qu'il y a ce type d'erreur ici qu'on pourrait faire ?*
- heu oui !
- *Combien ?*
- une, deux.
- Deux !
- *C'est lesquels ?*
- « amis » et « champs » !
- *Amis, y a 4 amis, les champs...*
- il y a aussi « de nombreux bonbons » !
- *D'accord, super. C'est tout ? OK : 4^{ème} type d'erreur, les Majuscules. Est-ce qu'il y a ici qu'on pourrait oublier ?*
- nan
- oui !
- une !
- *Une ! On se relit bien, d'accord ? Là déjà c'est une grande aide.*
- Ponctuation : erreur ou oubli..
- *Ponctuation, là est-ce qu'il y en avait à mettre ?*
- non
- Non.
- Illisible.. il faut copier les mots lisiblement
- *Ca c'est personnel, vous faites attention à bien écrire les mots. Si jamais vous avez fait une erreur que vous avez gribouillé quelque chose qui est incompréhensible, par précaution vous le barrez proprement et vous le réécrivez, d'accord ? C'est mieux. Ensuite ?*
- Orthographe : erreur de graphie
- *Donc ça il faut apprendre les mots, y en avait combien à peu près là ?*
- Y en avait qu'on connaissait déjà.. on les avait déjà fait dans d'autres dictées.
- *Et à quoi faut faire attention là ? La règle on avait vu..*
- m, b, p !
- *Voilà. Ensuite, Néant / Non présent : vous faites attention de ne pas oublier de mots, de lettres, d'accord. Le dernier, qui est important ?*
- Son : erreur de son.
- *Donc par exemple vous m'écrivez des mots, mais quand je le lis tel quel, au niveau du son ce n'est pas le bon mot, d'accord ?*
- ça veut rien dire en fait
- *Par exemple tout à l'heure quand T*** a écrit « decembre » c'est « decembre » que je lis donc c'est une erreur de son.. !*

Retranscription enregistrement

Relecture dictée à l'aide du code CHAMPIONS

17/12/20

Les élèves se relisent après avoir écrit la dictée :

« Pendant un jeu, Léane **se sauve** ; elle perd **une chaussure** en courant.
Autrefois, les seigneurs possédaient **des châteaux** aux murs très **hauts**.
Certaines personnes **posent** de **drôles** de choses sur leur **piano**. »

- *Tout le monde sort le code CHAMPIONS, on se relit à l'aide du code CHAMPIONS. Alors, tiens S** tu viens de te relire et tu as corrigé quoi ? Ne me dis pas l'erreur mais quel type d'erreur tu as trouvé ?*
- C !
- *Conjugaison ! Alors, on commence, on se relit. Le premier type d'erreur c'est quoi ?*
- Conjugaison !
- *Conjugaison ! Faut faire attention à quoi, dans Conjugaison ?*
- l' « ent » quand ils sont plusieurs.
- *que « ent » ?*
- à l'accord du verbe
- *du verbe, avec...*
- le sujet
- *le sujet, d'accord ? Donc on fait attention au pluriel notamment. Ensuite ? 2^{ème} type d'erreur, Homophones. Est-ce qu'il y en a ici des homophones ?*
- Non !
- *« hauts » c'est pas un homophone ?*
- euh si !
- attend
- *y a pas plusieurs manières d'écrire « hauts » ? On fait attention au sens du mot dans la phrase, ok ? 3^{ème} type d'erreur ?*
- Accord
- *accord entre quoi et quoi ?*
- quand y en a plusieurs il faut mettre un « s »
- *d'accord donc accord dans le groupe nominal, entre le nom et l'adjectif. Quand c'est au féminin aussi...*
- oui par exemple !
- Majuscules
- *oui, est-ce qu'il faut faire attention à ça dans cette dictée ?*
- oui !
- oui !
- oui, moi j'ai fait une erreur !
- *alors on se relit bien !*
- après y a .. Ponctuations !
- *est-ce qu'il faut faire attention ici ?*
- non !
- *non, c'est une dictée à trous, là je vous demande pas ça.*
- Illisible
- *illisible oui, attention à l'écriture, parfois je ne peux pas comprendre ce que vous avez écrit. Le prochain ?*
- Orthographe
- *Orthographe, là c'est quand vous devez connaître le mot, parce que vous l'avez appris.*
- Non présent
- *Non présent ou Néant c'est pareil, ça veut dire quoi ? On fait attention à quoi ?*
- Il manque un mot ?
- *..ou une lettre. Parfois vous oubliez une lettre.*
- S : je fais attention à bien écrire le son que j'entends : un grole / drôle de chat.
- *C'est bon ? Est-ce que vous avez bien relu, en passant en revue tous les types d'erreurs que vous avez pu faire ?*
- oui !
- *Je peux ramasser ? Vous avez bien noté vos prénoms ?*

Prénom A. Amis

Date Vendredi 2 avril

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

J'ai oublié de mettre la ponctuation

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ? OUI NON Je ne sais pas

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe. OUI NON Je ne sais pas

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades. OUI NON Je ne sais pas

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

Je dois progresser sur la ponctuation

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

Cela m'aide beaucoup car comme ça j'apprends à reconnaître mes fautes et je peux discuter avec les autres de mes erreurs.

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

Oui ça me permet de comprendre les erreurs que j'ai fait.

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

Peut-être je ne sais pas trop.

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

Je pense que c'est mieux de regarder dans un cahier de leçon ou dans un dictionnaire.

Prénom Enzo Martins da gloria Date 02/04/2021

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

Homophones,

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ?	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input type="radio"/> Je ne sais pas
--	--------------------------------------	---------------------------	--------------------------------------

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe.	<input type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input checked="" type="radio"/> Je ne sais pas
--	---------------------------	---------------------------	---

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades.	<input type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input checked="" type="radio"/> Je ne sais pas
---	---------------------------	---------------------------	---

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

je dois améliorer les Homophones.

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

Oui ça pourrait aider.

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

Oui.

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

Oui je pense.

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

de parler avec mes camarade

Prénom Gulrin

Date 02/09/21

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

Homophone,

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ?	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> Je ne sais pas
--	------------------------------	------------------------------	--

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe.	<input checked="" type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas
--	---	------------------------------	---

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades.	<input checked="" type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> Je ne sais pas
---	---	------------------------------	---

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

Je dois progresser sur les homophones je suis mieux me relire
ou alors moins vite.

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

je ne sais pas vraiment.

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

je pense que non.

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

non je ne pense pas que ça va m'aider à faire moins
d'erreurs.

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

je pense que c'est mieux prendre le cahier de leçon
ou le dictionnaire car c'est mieux pour ne pas se tromper
entre nous.

Prénom Isaac

Date 02/04/2021

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

J'ai fait une erreur d'orthographe

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ? OUI NON Je ne sais pas

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe. OUI NON Je ne sais pas

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades. OUI NON Je ne sais pas

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

Pour améliorer ma performance je dois faire attention au plurielle, la conjugaison et à l'orthographe

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

Oui ça m'aide d'échanger avec mes camarades car on peut s'aider pour trouver la bonne orthographe.

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

Oui je pense que ça m'aide d'échanger avec mes camarades car il peut m'expliquer mes erreurs.

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

Je pense que cela me permettra de ne plus faire les mêmes erreurs si on me l'explique bien.

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

Je pense que c'est plus utile de discuter avec mes camarades car ils peuvent leur demander de m'expliquer ce sont mes erreurs.

Prénom Kevin

Date 21/04/2021

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

~~l'Orthographe, son~~ J'ai fait des erreurs de son et
d'orthographe.

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ?	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input type="radio"/> Je ne sais pas
--	--------------------------------------	---------------------------	--------------------------------------

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe.	<input type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input type="radio"/> Je ne sais pas
--	---------------------------	---------------------------	--------------------------------------

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades.	<input type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input type="radio"/> Je ne sais pas
---	---------------------------	---------------------------	--------------------------------------

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

l'orthographe et les son.

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

Oui Parce que on peut se corriger

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

Oui

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

je ne suis pas

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

Prénom Léocadie

Date 02/04/21

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

Les erreurs que j'ai ^{faites} commises étaient : d'non, présent, et : accords.

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ? OUI NON Je ne sais pas

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe. OUI NON Je ne sais pas

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades. OUI NON Je ne sais pas

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

Je dois ^{mieux} réviser les leçons, ~~je dois progresser sur~~ je dois ^{plus} m'entraîner pour la dictée

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

Selon moi, oui, car avec des camarades (pour moi) c'est ^{parce que} mieux de ~~repérer~~ on repère mieux ses erreurs alors qu'~~avec~~ quand on est seul, ce n'ai pas très facile de repérer ses erreurs.

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

Je pense que oui, car avec des camarades ^{car} (certains) explique, explique les erreurs.

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

Pour moi oui, parce que a je pourrais ~~expliquer~~ mémoriser les erreurs que j'ai faites, pour ne plus les refaire.

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

Je pense que oui, car avec des outils disponibles, on peut chercher (par exemple dans le dictionnaire) les mots où on n'ai pas sûr.

Prénom Lucia

Date 02.10.21

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

J'ai mis "ent" à commence.

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ?	<input type="radio"/> OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	<input type="radio"/> Je ne sais pas
--	---------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe.	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input type="radio"/> Je ne sais pas
--	--------------------------------------	---------------------------	--------------------------------------

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades.	<input checked="" type="radio"/> OUI	<input type="radio"/> NON	<input type="radio"/> Je ne sais pas
---	--------------------------------------	---------------------------	--------------------------------------

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

Je dois plus me relire et faire plus attention.

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

Oui, car demander l'avis de ^{mes camarade} ton aide à apprendre

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

Oui parce que il y a des chose que je ne sais pas ou je n'ai pas fait attention donc les autre m'aident à trouver mes erreurs.)

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

Non parce que j'ai fait une faute d'inattention et je pense que j'aurais peut-être peut la voir en me relisant

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

Je préfère discuter avec mes camarade parce que le dictionnaire ne m'explique pas pourquoi ça s'écrit comme ça et en plus en classe on n'a pas de bescherelle

Prénom Maxime

Date 02/04/21

En t'aidant de la fiche CHAMPIONS, explique quels sont les types d'erreurs que tu as fait ?

orthographe J'ai fait une ~~erreur~~ d' orthographe

Est-ce que ce sont des erreurs que tu fais souvent ?	OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	Je ne sais pas
--	-----	--------------------------------------	----------------

J'ai réussi à justifier mon choix de graphie à mon ou mes camarades en rappelant des règles d'orthographe.	OUI	NON	<input checked="" type="radio"/> Je ne sais pas
--	-----	-----	---

Je n'ai pas imposé mon point de vue à mon ou mes camarades.	OUI	<input checked="" type="radio"/> NON	Je ne sais pas
---	-----	--------------------------------------	----------------

Quel est ton objectif pour améliorer ta performance lors d'une prochaine dictée ? Sur quels points dois-tu progresser ?

l'orthographe Mon objectif est de faire 0 faute. Je dois progresser sur l'orthographe

Selon toi, est-ce que cela t'aide d'échanger avec des camarades sur les choix de graphie de chacun ?

non Selon moi ma non

Penses-tu que cela te permet de mieux comprendre tes erreurs ?

non Je ne pense pas

Penses-tu que cela te permettra de ne plus faire ces mêmes erreurs ?

non Je ne sais pas

Penses-tu qu'il est plus utile de discuter des erreurs avec tes camarades ou de t'appuyer sur les outils disponibles (cahiers de leçon, dictionnaire...) ? Justifie ta réponse.

non Je ne pense pas qu'il est plus utile de me appuyer sur mes camarades et les outils parce que j'ai de bons maté riels

- **Phase 1 [jusqu'à 13'16]**

PE — « *Méthodologie de travail de groupe* » qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ?

A — Des méthodes ?

PE — *Méthode de quoi ?*

A — de groupe ?

PE — *de groupe ? mais « méthode » de quoi ... ? Qu'est-ce qu'on fait en groupe ?*

I — *rechercher des problèmes .. ?*

L — *des méthodes pour bien travailler en groupe.. ?*

PE — *oui.. dans « méthodologie » y a quoi ?*

T — *c'est des recherches ?*

PE — *c'est quoi la racine du mot ?*

S — « méthode »

PE — « *méthode* », *tout à fait.. Donc on parle de méthode de travail en groupe là, ça pourrait être d'autres méthodes de travail ! Là, je voudrais que vous réfléchissiez à vos propres méthodes de travail en groupe. Quand on a fait la séquence sur les mouvements corporels on a fait beaucoup de travail en groupe.*

La classe — oui

PE — *Donc vous faisiez quoi en groupe ? C'était quelle phase dans les séances ? C'était quoi l'objectif ?*

L — *rechercher sur des dictionnaires ?*

PE — *rechercher dans des documents.. répondre à des questionnaires*

Donc je vais vous distribuer une feuille que j'ai préparée, un tableau : « Les difficultés rencontrées » selon vous, vous allez essayer de vous remémorer, on en a fait ensemble, vous en avez aussi fait avec Carole.. « les obstacles identifiés », c'est quoi des « obstacles » ?

I — *Par exemple, quand on n'est pas d'accord sur quelque chose ?*

PE — *Tout à fait, alors ça peut aussi être une difficulté.. Donc il va falloir différencier un peu. La difficulté ça va être plus général, et l'obstacle ça va être plus précis. C'est un travail de réflexion sur votre travail, c'est apprendre à apprendre, ça peut servir dans n'importe quel domaine et pour votre vie future. Et une colonne « solutions proposées », en rapport avec les obstacles que vous avez identifiés. L'objectif c'est quoi. C'est que vous construisiez une grille de critères, c'est comme un tableau, comme la grille d'écoute en poésie, c'est des critères... là ce seront des critères que vous allez élaborer vous mêmes, ça va vous permettre de mettre un repère sur votre travail, sur votre propre travail en groupe. Et ensuite vous utiliserez cette grille là, pour les autres travaux en groupe que vous ferez. Vous le faites d'abord individuellement. Si vous avez des questions auxquelles je n'ai pas répondu ou parlé, bien sûr vous levez la main. C'est pas évident comme travail car c'est un travail de réflexion sur soi, c'est pas un travail sur les maths ou le français, c'est vraiment pour apprendre à mieux apprendre et travailler, ça va vous donner de l'autonomie dans votre travail. Est-ce que c'est compris ?*

I — *Faut écrire les difficultés rencontrées quand on travaille en groupe, et les obstacles, et après quand on a écrit ça, faut écrire des solutions aux problèmes*

PE — *On va en parler d'une déjà... y en a plusieurs ! Lo* ?*

Lo* — *la coordination ?*

PE — *Explique à tes camarades ce que ça veut dire*

Lo* — *y en a qui travaillent sur l'exercice d'après, y en a qui travaillent encore sur l'exercice d'avant...*

PE — *très bien, c'est tout à fait ce que j'attends. La coordination dans le travail, quand tous les élèves du groupe ne travaillent pas en même temps sur les mêmes exercices.*

[...]

Jl — *Est-ce que tu pourrais tout me réexpliquer stp ?*

PE — *Alors, j'aimerais que vous réfléchissiez sur la manière dont vous travaillez en groupe et sur les difficultés que vous avez rencontrées. Il y a eu des difficultés dans le travail en groupe. Toi le premier, tu es parti un moment donné parce que tu n'arrivais pas à te faire comprendre, tu avais mal interprété une question... d'accord ? Il y a plusieurs points sur lesquels vous pouvez réfléchir.*

Jl — *nan mais c'est trop perso !*

PE — *Les difficultés par exemple ça va être « la coordination ». Un obstacle c'est plus précis, par exemple là, l'obstacle c'était « les élèves ne travaillaient pas sur les mêmes exercices en même temps ».*

A — *Bah des fois c'est bien parce que y a un groupe qui fait l'exercice, après nous on voit si c'est bien, et après...*

PE — *bah oui pour toi ça peut ne pas être une difficulté ! Mais ça peut être difficile après si vous avez besoin de faire un bilan et que les autres n'ont pas fait le même exercice.*
Si vous avez besoin de vous remémorer les choses, vous reprenez les questionnaires que vous avez et vous regardez ce que vous avez fait, ça peut vous servir d'appui. D'accord ? Lancez vous, c'est normal que ça soit difficile.. Ce n'est pas un travail où y a une réponse toute faite ! Chacun a ses idées là. Après on va réfléchir ensemble, d'accord ? C'est pour vous aider dans votre travail qu'on fait ça.

[...]

Est-ce que ça vous semblerait plus facile de travailler avec le groupe avec lequel vous étiez ?

La classe — oui !

PE — *Donc on va faire ça...*

[...]

PE rebondit sur la remarque d'En* :

Y a des raisons pour lesquelles on travaille « bien » ou « pas bien », y a des stratégies. Ca ne vient pas comme ça !

En* — *Quand on travaille bien c'est parce qu'on connaît les réponses...*

PE — *En* pense que quand on travaille bien c'est qu'on a déjà les réponses, donc les réponses elles viennent comme ça du ciel, y a aucune stratégies, ça ne dépend pas de nous, c'est ça ? Vous avez tous cette vision là ?*

Certains — non ! non, pas du tout !

PE — *levez la main, c'est important là qu'on parle de ça justement.*

E — *bah quand tu travailles bien, c'est quand t'as écouté les consignes que la maitresse a données..*

PE — *alors déjà, écouter les consignes.. Mais est-ce que ça suffit ? Des fois on écoute mais on a peut-être pas tout compris... !*

Z — *...et aussi s'écouter pour bien comprendre, pour mieux travailler*

L — *au moins t'auras fait l'effort, même si tu rates ! Si tu as même pas fait l'effort ça sert à rien !*

PE — *c'est sûr... on ne peut pas réussir si on fait pas d'effort, et si on fait un effort on a une chance de réussir. Donc quand on réussit un travail de groupe, ce n'est pas par miracle, y a des raisons, et justement notre travail là c'est d'explicitier ces raisons là. Ca veut dire quoi expliciter ?*

Certains — expliquer

PE — *expliquer de manière très claire.. « explicite » ça veut dire que tout le monde sait les stratégies qu'il faut faire. Ca s'apprend ! Et justement vos difficultés elles doivent vous servir pour mieux apprendre, et ne plus les avoir après. Si je vous dis directement tout ce qu'il faut faire, vous n'allez pas comprendre pourquoi, ça ne va pas résonner sur des difficultés que vous avez eues.*

T — *Pour « solutions proposées » est-ce qu'on a le droit de mettre des choses qui... (inaudible)*

PE — *bah oui c'est des propositions pour remédier à ces difficultés, pour surmonter ces difficultés*

T — *par exemple quoi ?*

PE — *bah donne moi une difficulté*

T — *qu'on arrive pas à travailler*

PE — *mais c'est trop vague*

T — *ça veut dire quoi ?*

PE — *« vague » ça veut dire que c'est trop large. Tu ne peux pas régler un problème si tu ne sais pas exactement précisément ce qu'est le problème. C'est pour ça que je vous parle de difficulté générale, et après d'identifier l'obstacle précis. Par exemple, parfois, vous n'avez pas défini des rôles dans une équipe. Souvent, même en sport, on a chacun un rôle. Ca peut être bien de se dire en amont du travail A* va chercher dans le dictionnaire, y a un responsable du matériel, y a un responsable de l'entente du groupe par exemple... Ça peut être une solution. Quand quelqu'un se sent jugé dans son travail, y a peut-être des solutions à avoir. On en a parlé en plus, en EMC.*

JI — *On peut faire de l'EMC ?*

PE — *On est en train d'en faire, en vrai. Tout n'est pas figé, comme ça, tout est en lien.*

[...]

Après un moment de recherche individuelle, mise en commun :

Lo* — *en difficulté, « mauvaise stratégie »*

PE — *mauvaise stratégie de quoi ? Par rapport à quoi ?*

L — *bah moi j'ai mis que E* et K* ils ne travaillaient jamais... après en obstacle j'ai dit que c'était compliqué de travailler avec eux parce qu'ils n'étaient pas sérieux. En solution j'ai dit qu'on pouvait essayer de mieux s'expliquer.*

A — *moi j'ai pas écrit de solution par contre j'ai écrit « difficulté : E* avait joué avec la grenouille, il ne travaillait pas avec la grenouille ».*

PE — *donc qu'est-ce que c'est la difficulté générale là ? Comment tu peux donner un titre synthétique pour identifier ça ? Un manque de quoi ?*

S — de respect !

PE — *un manque de sérieux dans son travail, un manque de rigueur...*

L — oui.. y a autre chose que j'ai mis. En « difficultés » j'ai mis « le partage », en « obstacles identifié » j'ai mis « on arrivait pas à se partager les documents », et en « solution proposée » j'ai mis qu'on pouvait « essayer de ne pas faire les mêmes exercices, parce que pour chaque exercice on avait pas besoin des mêmes documents », donc on pourrait se mettre en binôme, et pendant qu'un binôme fait un exercice, l'autre fait un autre exercice.

PE — *Alors, qu'est-ce que vous pensez des remarques de L* ?*

Le* — bah c'est bien !

PE — *pourquoi c'est bien ?*

Le* — parce qu'elle explique les difficultés de ce qu'on avait...

PE — *Est-ce que ça résonne chez chacun d'entre vous, plus ou moins ? Est-ce que tout le monde a vécu ça ?*

Un élève — oui ! à peu près !

Lo* — moi je suis pas d'accord parce que le but c'est de travailler tous en équipe !

Certains — oui !

L — oui mais, ce que je veux dire, c'est que après on met tout en commun pour savoir si y a des remarques à faire

Lo* — alors là je suis d'accord !

PE — *Alors, est-ce que ça ne dépendrait pas aussi de l'exercice qu'on fait, de la stratégie à adopter ?*

L — si, mais j'ai dit ça aussi quand arrivait pas..

PE — *quand on est bloqué.. Donc se répartir les exercices pour après mutualiser, et en parler ensemble.*

N — on a parfois du mal à expliquer les choses.

PE — *à expliquer entre vous ? A se comprendre ? Et est-ce que tu as une solution ?*

N — non

M — « le niveau », parce que y en a qui disent des choses fausses pour faire des blagues, et y en a qui disent des choses vraies, donc on sait plus qui croire

PE — *parce que vous n'avez pas travaillé sur les mêmes choses ?*

M — bah, nan c'est pas ça, c'est qu'on cherche dans les documents une réponse tous ensemble, dans les documents différents, et y en a qui disent qu'ils ont trouvé, ils disent des choses, soit c'est vrai soit c'est faux, mais on sait pas parce que la plupart du temps y a des gens qui font des blagues, donc on sait pas qui, si c'est vrai ou si c'est faux.

PE — *D'accord, alors quelle solution tu aurais à apporter ? Qu'est-ce que devrait faire la personne qui dit « j'ai trouvé la réponse » ?*

M — bah montrer aux autres

PE — *montrer et.. justifier ! Pas juste « j'ai trouvé ça et c'est ça ». Je sais pas moi par exemple « 4 mm » la longueur de l'étrier, Le* avait essayé de mesurer sur des schémas, elle n'avait pas compris qu'il fallait chercher dans les textes. Parfois il faut se mettre d'accord aussi sur la manière dont chercher l'information. Vous avez souvent essayé de répondre aux questions, avant même de lire les documents.*

L — oui ! c'est vrai

PE — *hein, ça c'est une difficulté aussi, donc ça va être un autre travail ça, on va faire un autre travail de réflexion sur les stratégies de recherche dans un texte, parce que ça aussi ça s'apprend, hein En*, ça ne se fait pas tout seul. Y a des gens qui arrivent à avoir une analyse sur leur travail, parce qu'ils ont cette habilité là, mais ça se travaille, tu peux l'acquérir, ça vient pas tout seul, y a pas des gens intelligents et des gens pas intelligents, ça c'est des stratégies qu'on apprend, et plus on va en parler de manière très très explicite, plus tout le monde pourra s'approprier ces stratégies et les utiliser.*

❖ **Réflexion de groupe : L* / A* / K* / E*** [de 13'17 — 28'24]

L — Qu'est-ce que t'as eu comme difficulté quand on a fait les mouvements corporels ensemble ?

E — on faisait pas mixte, A* elle travaillait avec toi, moi je travaillais avec K*..

L — oui mais parce qu'on avait choisi ! Toi t'étais d'accord ou pas ? Parce que pendant le cours sur les mouvements corporels, on t'avait demandé si tu voulais être avec moi ou avec A*, mais tu nous avais répondu non et que tu préfèrais être avec K*, donc on en a conclu que pendant tous les cours tu voulais être avec K*, du coup moi je me suis mise avec A*. Et t'as eu d'autres difficultés ?

E — oui sur certaines questions..

L — non mais avec le groupe... d'incompréhension ?

E — heu oui un peu

L — t'arrivais pas à te faire comprendre c'est ça ?

A — oui mais toi tu te mettais pas dans le truc, faut que tu te mettes dans le thème 'fin..

L — attend, pour les difficultés, c'était que t'arrivais pas te faire comprendre c'est ça ? Et du coup c'était quoi les obstacles ? Du coup, t'arrivais pas à travailler ? T'arrivais pas à en placer une, t'arrivais pas à dire des choses ? A parler pour dire « *non je ne suis pas d'accord* ».. ? Ok, et t'as une solution à proposer ou pas, sur cet obstacle d'incompréhension ?

A — bah, travailler tous en groupe, je sais pas !

L — essayer de mieux s'expliquer, on fera le tour sur tout le monde, après toi y aura K*, A* et moi, d'accord ?

A — mais pourquoi par exemple tu te mettais pas dans le truc.. ? Tu jouais..

L — c'est vrai que tu jouais

A — La grenouille, tu travaillais pas, tu faisais ça ...

L — tu lui faisais faire le grand écart, tu parlais avec les autres groupes... Des fois t'étais bien dans le travail, t'étais concentré, mais le plus souvent tu étais plutôt en train de faire n'importe quoi, surtout quand elle nous a donné les cuisses de grenouille.

E — ouai je sais, mais attend, pour la cuisse de grenouille, je lui faisais faire le grand écart..

L — pour regarder les articulations de ses cuisses ?

A — heu je pense pas hein

E — si si

L — ouai mais, d'accord je veux bien te croire mais le truc c'est que, tu te plains de mal compréhension, mais là tu vois ce que tu viens de dire tu ne l'as pas dit au groupe pendant le cours. Parce qu'on aurait pu écrire des choses dessus, c'est vrai que c'était intéressant sur les articulations, comment les bouger...

t'aurais pu le faire partager au groupe. T'arrivais pas à faire partager les choses que tu trouvais intéressantes au groupe. Voilà, c'est ce que je voulais dire. T'as quelque chose à dire ou pas ?

A — Est-ce que je peux dire quelque chose ? Mais en fait si je serais toi, je me mets pas tout seul dans mon coin, je parle avec mon groupe, ok je joue plus mais je travaille.

L — Parce que tu trouvais des choses intéressantes, c'est vrai.. mais.. pendant le cours tu jouais avec ces choses intéressantes.

E — ah oui.. avec K* on jouait.. ! mais tu sais c'qu'il faisait lui ?

L — on en parlera après, avec K* on en parlera après.. donc, E* est-ce que tu veux bien écrire ça sur ta feuille ?

K — Est-ce que moi aussi je peux écrire que on arrivait pas à.. ?

L — ..que t'arrivais pas à te faire comprendre, t'arrivais pas à partager tes idées dans le groupe. Après en « obstacle » tu pourrais peut-être écrire que du coup après on disait « bah il veut pas travailler donc on va arrêter de travailler avec toi ».. et après tu mets ta solution proposée.

A — par exemple si tu fais que l'idiot, on va dire bah voilà

L — on va pas travailler avec toi, t'es pas sérieux

A — tu vas nous empêcher de travailler, tu vas nous ralentir...

L — tu vois ce que je veux dire ?

E — oui

L — d'accord, K* maintenant.. Quelles sont les difficultés que tu as éprouvées pendant qu'on faisait ce cours.. ? Qu'est-ce que tu trouvais difficile, à part les exercices du questionnaire ? T'as le droit de dire tout ce que tu veux là, par contre nous on aura peut-être des choses à dire si c'est vraiment injuste.. Donc K* , par exemple, est-ce qu'on te gênait, on disait trop que t'étais méchant.. tu vois des trucs comme ça.

A — que tu travaillais pas..

L — ouai...

A — mais parce qu'en fait si l'autre il te dit trop que t'es méchant après bah tu vas pas travailler... et si on dit « allez viens.. » voilà, gentiment, peut-être tu vas travailler...

L — donc, quelles difficultés as-tu éprouvées ?

K — (marmonne)

L — comment ?

A — K* il faut pas être timide !

L — vas-y il faut pas être timide comme ton frère.. parle ! Fais toi entendre !

A — parce que si tu parles jamais bah en fait tu vas plus avoir de travail

L — c'est valable de ce qu'on a parlé avec E*... E* n'a jamais parlé, donc on l'a un peu dit bah « *tu vas pas travailler avec nous* » parce qu'il parlait pas, voilà.. donc ne fais pas la même erreur que lui. Dis, c'était quoi tes difficultés ? Si t'en avais aucune tu peux le dire.. T'en avais ou pas ? [...] bah alors dis les...stp !

E — attend, K*...

L — bon, on va passer à A*, après si tu te sens capable de les dire, voilà, d'accord ? Donc A* quelles difficultés t'as eu ? T'as le droit de dire tout ce que tu veux.

A — bah en fait qu'on parlait pas trop ensemble tu vois ? On parlait à une personne .. et après l'autre il a pas l'information

L — en fait on faisait pas partager l'information à tout le groupe, c'est ça ?

A — oui

L — du coup ça t'a amené à quel obstacle ? Elle a dit qu'on arrivait pas à faire partager avec tout le groupe.. Du coup les obstacles, t'arrivais pas à avancer vraiment... ?

A — à parler parce que y avait plein de bruit.. 'fin non mais..

L — non mais je comprends, moi aussi j'ai trouvé ça difficile

A — à expliquer... parce que ils faisaient n'importe quoi

L — ouai je vois

L — d'accord, et.. une solution ?

A — euh bah de parler tous ensemble. Par exemple y a E* qui parle, après y a A*, après y a K* et après y a moi..

L — un temps de parole à chacun ! E* t'as écrit ce que je t'ai demandé ?

E — heu non parce que j'ai oublié... attend.. c'était dans « difficulté »..

L — ..en fait dans les « difficultés » t'as dit que t'arrivais pas à te faire entendre.. dans « obstacles » t'as dit bah du coup bah les autres ils m'ont un peu sorti du groupe, et en « solution » t'as dit d'essayer de mieux te faire comprendre », d'accord ? Donc A* pardon, en solution ? Faire un temps de parole à chacun.. ?

A — tout le monde partage les choses qu'il a à dire

L — par exemple y a pas quelqu'un qui dit tout, tout, tout.. faut faire participer tout le monde... ok ! t'as eu une autre difficulté ?

A — non pas trop, sauf E* et K*...

L — Ouai je vais en parler.. alors moi, comme difficulté, j'ai trouvé que K* en fait il travaillait pas beaucoup, vous travaillez pas en fait, vous étiez pas vraiment pleinement.. On n'était pas ensemble, y avait un binôme, et un autre binôme, on était pas, c'était pas tout un groupe ce qu'on avait fait pendant tous ces cours, c'était 2 binômes, vous voyez ce que je veux dire ? Voilà ça c'est ma difficulté. Vu qu'on faisait chacun de notre côté, E* stp écoute, et bah du coup on était amené à se copier, tu vois ? Du coup, nous on vous voyait souvent regarder sur notre copie tu vois..

A — en plus vous apprenez pas ! vous recopiez !

L — vous travaillez pas.. Et moi j'ai trouvé que c'était pas cool...

A — dans « solutions » on pourrait essayer de mieux s'expliquer et de se partager les rôles.

L — d'accord, en solution je pense qu'on pourrait essayer de mieux former un groupe et pas 2 binômes, de vraiment partager tout, qu'on arrête de se chamailler pour n'importe quoi

A — qu'on s'entende.. pas que y a un petit groupe.. E* écoute nous !

L — même moi j'ai besoin de faire plus d'effort

A — parce que du coup vous nous recopiez vous n'apprenez pas, et dans l'évaluation vous allez dire heu..

L — bon on a le droit de juger personne et d'obliger personne à nous croire... Et j'ai eu un autre problème aussi : le partage des documents. Vu qu'on était amené à faire 2 binômes, il fallait qu'on se partage les documents, mais vu qu'il y en avait que 4 et que normalement on devait former tout un groupe..

A — sinon on les met sur la table et si on a envie de les retourner on les retourne...

L — oui mais on n'y arrivait pas.. Attend stp A*. Avec A* on était devenues un petit peu méchantes.. à vous passer les documents dont vous n'aviez pas besoin, je le reconnais, j'ai fait.. mais bon mais après on vous donnait aussi hein.. Donc je propose, je pense qu'on pourrait essayer de se partager les exercices moitié moitié, et à la fin dès que tout le monde a tout fait, on prend tout le groupe et on réfléchit à ce que les autres ont mis.

A — on fait un bilan et si on n'est pas d'accord on le dit et..

L — on justifie tout ce qu'on a écrit. Je propose ça dès qu'on fera un autre travail en groupe.

A — et après par exemple si... après on va dire « *ok, tu peux m'expliquer comment t'as trouvé, comment t'as su* » pour que l'autre il comprenne et que dans l'évaluation il a bon, pour qu'il comprenne le truc pour

son futur ou je sais pas moi.. !

L — Donc K*, toi tu n'as rien dit pour l'instant. Est-ce que t'as réussi à te faire comprendre, et voilà, on ne va pas te juger, on va pas dire que c'est mal ce que tu fais, d'accord ? Donc stp dis-moi... comme ça je vais pouvoir peut-être donner une réponse ou un truc qui pourra arranger ton problème, d'accord ?

A — t'étais à l'écart ?

L — parce que là je te propose des problèmes, c'est ça ou pas ? Est-ce que toi tu penses que c'est ça ? Donc.. tu pensais que.. Qu'est-ce que tu pensais ? Que t'arrivait pas trop à dire ce que tu pensais.. c'est ça ?

A — et que t'étais pas intelligent ou que t'étais nul 'fin

L — donc vas-y parle ..

K — que moi je faisais rien...

E — j'peux ajouter un truc ?

L — oui vas y

E — K*.. tu sais très bien que t'es pas du tout bête ! mais euh,

L — ouai, mais il peut le penser pendant ces séances parce que j'avoue on le laissait un petit peu parce qu'il parlait pas beaucoup

A — en fait K* si tu veux être dans le groupe, il faut que tu parles ! il faut que tu t'exprimes

L — il faut que tu t'exprimes ! Donc tu vas écrire ça dans « difficultés », que t'arrivais pas à parler... tu barres « coordination », ça vous avez recopié ce qu'il a dit Lo*. « *J'arrivais pas...* » voilà, donc pour l'instant, en « *obstacle identifié* », qu'est-ce que ça te faisait que t'arrivais pas à parler ?

E — heu, L*, en fait y avait quoi dans « *solutions proposées* » ?

A — bah, tes solutions pour régler ces problèmes !

L — tes solutions pour « *les autres m'ont rejeté du groupe* ».. on avait dit que tu pouvais essayer de moins faire n'importe quoi, de moins jouer, de moins aller voir les autres groupes, tu vois ? D'être plus sérieux..

A — être sérieux quoi, être dans le travail ! Parce qu'après tu seras fier de toi quand tu vas travailler... !

L — ici, ici... En « obstacle », qu'est-ce que ça te faisait que t'arrivais pas à parler.. ?

A — t'étais triste, t'étais... ?

L — nan nan, plutôt dans la manière « apprendre », t'étais plutôt, t'arrivais pas, t'arrivais pas à comprendre ce qu'on disait ? Là je te dis des choses, t'es pas obligé de dire oui hein ! C'est juste si t'as vraiment éprouvé ça.

A — exactement, si tu nous recopies bah tu vas rien faire dans ta vie quoi...

L — donc, t'arrivais pas à comprendre ce qu'on disait du coup parce qu'on t'expliquait pas..

K — oui

L — d'accord, tu vas écrire « *je n'arrivais pas à comprendre ce que mon groupe disait* »

A — mais est-ce que c'est ça que tu ressens ? parce que..

L — oui oui je pense...

A — mais K*

L — attend, « *ce que mon groupe disait* »

A — mais est-ce que toi t'étais content de faire ton travail en groupe, pas tout seul.. parce que si t'es tout seul et que tu fais ça, tu vas pas faire le travail, tu vois ? Est-ce que E* si tu serais tout seul, imagine, est-ce que tu ferais exactement comme tu fais là.. ? Parce que si, en fait si t'étais pas en groupe, est-ce que t'aurais fait ton travail ou pas ? Parce que si t'es en groupe, en fait c'est les autres qui font tout...

L — je pense qu'il aurait pas tellement fait son travail qu'il a fait en groupe, je pense qu'il aurait plutôt essayé mais que c'était plus facile d'avoir d'autres personnes pour t'aider, je pense.. attend, qu'est ce que tu fais ? Tu réécrit bien ?

E — ouai, parce que j'avais mis...

L — Donc K* est-ce que toi t'as une solution ? Peut-être essayer de moins être timide et de plus parler ? de moins être timide et de plus t'exprimer ?

A — d'être plus dans le groupe

L — mets « *de mieux m'exprimer* »

A — alors K*, est-ce que t'aimais le travail, qu'est-ce qu'il fallait faire, parce que si t'aimais pas..

K — oui.. !

L — t'aimais ce qu'on faisait ? Les recherches tout ça dans les documents, sur le site là avec les os...

A — est-ce que pour toi t'étais un peu les autres comprenaient mais toi comme si tu comprenais rien et personne t'expliquait par exemple

M — t'étais comme ça en fait

K — à « classeur » y a combien d' « s » ?

A — à ton avis ?

K — deux... ?

- **Mise en commun** [de 28'28 — fin]

L — bah moi j'ai mis en « *difficultés rencontrées* », le partage..

PE — *Le partage de quoi ?*

L — des documents..

PE — *alors explique moi ce que ça veut dire le partage des documents.. ?*

L — bah, que en fait y avait des gens ils prenaient des documents, et du coup y en avait d'autres qui avaient besoin des mêmes, et du coup on se disputait juste pour avoir les différents documents.

PE — *Effectivement, j'avais mis des documents à disposition pour le groupe mais pas pour chaque élève, donc il fallait se partager les documents, sinon ça aurait fait trop d'impressions, il y aurait eu trop de documents partout..*

L — en « *obstacles identifiés* », j'ai mis qu' « *on n'arrivait pas à se partager les documents* », et on se disputait..

PE — note au tableau : « *on n'arrivait pas à se mettre d'accord sur la répartition des documents* »

L — j'ai dit qu'on pouvait essayer de ne pas faire les mêmes exercices et après tout mettre en commun

PE — note dans les solutions « *se répartir les exercices...* »

L — parce que du coup y en avait qui avait besoin de ces documents..

PE — *qu'est-ce que vous pensez de cette solution ?*

Z — oui !

PE — *ok, c'est une bonne stratégie, on perd pas trop de temps, ça permet de mieux se compléter, ok.. mais après c'est quoi la difficulté si on choisit cette stratégie ?*

L — bah y a des exercices plus faciles que d'autres.. ?

PE — *et quoi d'autre, surtout ? Est-ce qu'on peut savoir si l'autre a raison, si on l'a pas lu soi-même.. ? On peut pas toujours savoir si l'autre... Donc qu'est-ce qu'il faut faire ?*

Z — heu, par exemple... bah il faut quand quelqu'un dit quelque chose, il faut qu'on lise nous aussi..

PE — *il faut, justifier, il faut montrer dans le texte où on a trouvé la réponse, comme ça les autres peuvent avoir confiance, d'accord ?*

Z — moi dans « *solutions proposées* »..

PE — *alors d'abord on parle d'une difficulté avant de trouver des solutions, non ?*

S — oui

Z — « *coordination : nous n'avons pas les mêmes réponses* »

L — mais non mais ça c'est pas vous qui l'avait dit..

PE — *alors attention c'est différent*

L — c'est pas ça la coordination, c'est quand y a des gens ils faisaient pas la même chose, mais sans mettre en commun..

PE — *alors c'était quoi la difficulté du coup ?*

S — bah comme le groupe de L*, on avait mis « *disputes entre élèves* »..

PE — *mais c'est pas ce qu'ils ont dit...*

L — bah si parce que j'ai dit qu'on se disputait à cause des difficultés...

PE — *bah oui mais c'est normal qu'on parle de conflit là, on parle de difficulté donc forcément y a un conflit.. un conflit ça veut dire quoi ?*

L — une dispute ?

PE — *on en a parlé en EMC*

T — c'est que des personnes qui ont une dispute et qui règle leur dispute

PE — *alors est-ce que c'est forcément une dispute un conflit ?*

T — nan mais..

L — non ! un conflit c'est deux personnes qui sont pas d'accord sur la même chose, et ça peut se terminer en dispute

PE — *voilà c'est ça.. si on sait pas gérer ses émotions ou argumenter, ça se termine en dispute, voire violence, si on est capable de gérer un désaccord en discutant, y a pas de problème, on arrive à une conclusion qui satisfasse tout le monde*

A — « *manque de participation* »

PE — « *manque de participation* ».. bien, ça aussi je l'ai observé

A — après en « *obstacle identifié : on n'arrive pas à se mettre d'accord sur la façon de travailler* »

PE — *d'accord, mais est-ce que c'est lié à un manque de participation ? C'est encore autre chose*

Z — nous on avait mis « *c'était difficile de trouver les réponses parce que..* »

PE — *c'est autre chose encore.. Là on parle de participation, ça veut dire quoi ? Ça veut dire que y a des élèves qui ne travaillaient pas, qui n'était pas au travail...*

L — nous on a mis que y avait des élèves qui ne travaillent pas, d'autre qui travaillaient mais du coup ceux qui ne travaillaient pas ne faisait pas vraiment partie du groupe parce qu'ils ne répondaient pas aux

questions, ils faisaient n'importe quoi..

PE — ok..

E — mais maîtresse, est-ce que je peux dire un truc dans « difficultés » ? J'arrivais pas à me faire comprendre..

PE — ah ! *note au tableau*. *Tu peux donner un exemple ?*

E — bah je donnais des propositions, mais elles étaient pas très claires...

PE — *manque de clarté*

L — mais aussi tes propositions des fois elles étaient un peu pour jouer, pour rigoler, c'était un petit peu idiot.. Et aussi on a parlé d'un exemple, avec les cuisses de grenouilles, il faisait le grand écart...

E — mais oui !

L — attend.. en rigolant, et après on en a parlé et il dit que c'était pour voir les articulations... Il ne faisait pas comprendre que c'était pour travailler. Il faisait plutôt comprendre que c'était pour jouer avec la cuisse de grenouille. Du coup nous on en a conclu qu'il ne voulait pas travailler.

PE — *D'accord. Donc peut-être qu'on peut annoncer à notre groupe, « voilà ce sur quoi je vais travailler », se mettre d'accord en amont sur ce qu'on doit faire, sur ce que chacun va faire..*

L — oui

PE — *ça peut permettre de clarifier les choses non ?*

L — oui

PE — *est-ce que tout le monde a vécu ça ?*

T — « *quelques élèves ne travaillaient pas, et je l'assume, moi et E* en particulier* »

PE — *ok, moi je vais mettre « manque de sérieux dans le travail », on l'avait déjà relevé*

L — moi je l'ai dit aussi

PE — *donc on n'est pas engagé dans son travail, on attend que ça se passe..*

N — quand on n'est pas d'accord sur les réponses ou sur la façon de travailler

PE — *pas d'accord sur les réponses, c'est différent, faut bien distinguer chaque problème. Quelles solutions vous proposez quand on n'est pas d'accord sur les réponses ? X* ?*

X — on doit s'écouter et s'entendre pour bien travailler

PE — *c'est bien, s'écouter déjà...*

L — la personne qui n'est pas d'accord doit justifier sa réponse

PE — *justifier sa réponse*

L — mais moi j'ai une solution pour « *manque de participation de certains élèves* »...

PE — *Oui.. ?*

L — bah on pourrait essayer de mieux se faire comprendre, de mieux s'exprimer... dans « solution » j'ai mis que les personnes qui n'arrivaient pas à participer ils pouvaient essayer de plus parler... K* aussi, on avait un peu l'impression que y avait que nous 3 qui travaillaient parce qu'il parlait pas trop

PE — *mais alors est-ce que vous avez essayé de travailler avec K* ?*

L — oui, mais en fait des fois il arrivait à rien dire, il disait tout le temps « *ok j'suis d'accord* », du coup.. on arrivait pas trop à ...

PE — *donc il faut essayer d'être proactif aussi, que chacun apporte quelque chose, c'est ça le contrat*

L — une meilleure répartition des rôles

PE — *une meilleure répartition des rôles, oui, c'est bien.. Alors on avait parlé de jugement aussi, des élèves qui se sentent jugés.. Personne ne s'est senti jugé dans son travail ?*

Des élèves répondent oui ou non...

A — non pas moi mais.. au début K*

L — K* il n'arrivait pas à dire quelles difficultés il avait.., du coup on lui a dit qu'il n'avait pas à se sentir jugé par ce qu'il pensait

PE — *donc rassurer l'autre sur le fait qu'il peut dire des choses en confiance, on va pas rigoler, ricaner pour se moquer de lui..*

T — maîtresse, la dernière fois quand on avait dû dessiner les bras, la première fois, bah quand on montrait y avait des gens qui se moquaient

PE — *y avait des gens qui se moquaient quand on projetait au vidéoprojecteur les dessins ?*

L — ah oui, JI il se moquait tout le temps

T — oui il disait « *oh y a beaucoup trop d'os, y en a pas 50 000* »

PE — *oui, c'est vrai donc on ne peut pas trop se sentir en confiance quand on sait qu'on se sent jugé(e) et moqué(e).. donc ça je vais rajouter..*

L — en fait là on fait un peu de l'EMC !

PE — *bah oui.. c'est un peu de l'EMC.. c'est de l'apprendre à apprendre. Ca fait partie des compétences à l'école, c'est pas forcément une matière disciplinaire, on n'est pas en train de faire de la géographie ou des maths, on est en train de faire quelque chose de transversal...*

T — nan maîtresse, n'efface pas !

PE — Ca veut dire quoi « transversal » ? Y a quoi dans « transversal » ?

Certains — « trans » ?

PE — « trans », ça veut dire quoi ? [...] « A travers ».. donc c'est quelque chose qui va vous servir dans toutes les matières, d'accord ? C'est apprendre à apprendre, apprendre à rechercher une information ça peut vous servir dans la vie, au-delà de l'école ! On est en train de construire des compétences pour vous. Il faut prendre du recul sur sa pratique. Ca veut dire quoi « prendre du recul » ?

En — c'est l'inverse de « prendre de l'avance » !*

E — prendre du recul.. reculer ?

PE prend une pochette et la colle devant les yeux — là y a un problème là, je vois pas ce que c'est là, d'accord ? Quand je l'observe de loin, je prends du recul sur le problème ...

Z — il est petit...

PE — et je l'analyse.. et ça (montre la pochette), c'est vous, vous prenez du recul sur vous-même là... Vous comprenez ce que je dis ?

L — oui

PE — alors la solution : « ne pas se moquer des autres, se mettre à la place des autres », ça vous dit quelque chose ? Comment ça s'appelle quand on se met à la place de l'autre ?

L — l'empathie !

PE — l'empathie.. !

<i>difficultés rencontrées</i>	<i>obstacles identifiés</i>	<i>solutions proposées</i>
l'hétérogénéité des élèves	difficulté pour trouver les réponses parce que nous n'avions pas le même niveau	s'écouter et s'entendre pour mieux travailler
difficultés de communication	incompréhension dans la manière de s'exprimer	essayer de bien s'exprimer, reformuler
manque de sérieux / de participation	certains élèves ne travaillent pas sérieusement, s'amuse...	être sérieux et engagé dans son travail / bien se concentrer / ne pas se reposer sur ses camarades
mauvaise coordination	on ne travaillait pas en groupe mais en binômes	se répartir des rôles mais réfléchir en groupe // éventuellement se répartir les exercices et mettre en commun après
être en désaccord, difficultés relationnelles	Se sentir jugé(e) et rejeté(e) // s'énervé, perdre patience	ne pas se moquer des autres / se mettre à la place de l'autre / être patient(e) et ne pas imposer son point de vue aux autres
on n'est pas toujours d'accord sur les réponses		justifier sa réponse, son opinion / écouter les réponses des autres membres du groupe et se ranger du côté de la majorité

<i>difficultés rencontrées</i>	<i>obstacles identifiés</i>	<i>solutions proposées</i>
l'hétérogénéité des élèves	difficulté pour trouver les réponses parce que nous n'avions pas le même niveau	s'écouter et s'entendre pour mieux travailler
difficultés de communication	incompréhension dans la manière de s'exprimer	essayer de bien s'exprimer, reformuler
manque de sérieux / de participation	certains élèves ne travaillent pas sérieusement, s'amuse...	être sérieux et engagé dans son travail / bien se concentrer / ne pas se reposer sur ses camarades
mauvaise coordination	on ne travaillait pas en groupe mais en binômes	se répartir des rôles mais réfléchir en groupe // éventuellement se répartir les exercices et mettre en commun après
être en désaccord, difficultés relationnelles	Se sentir jugé(e) et rejeté(e) // s'énervé, perdre patience	ne pas se moquer des autres / se mettre à la place de l'autre / être patient(e) et ne pas imposer son point de vue aux autres
on n'est pas toujours d'accord sur les réponses		justifier sa réponse, son opinion / écouter les réponses des autres membres du groupe et se ranger du côté de la majorité

Date

Travail de groupe — grille de critères de réussite

Groupe :

Membres du groupe :

Constitution du groupe :

- animateur(trice) du groupe :

- secrétaire :

- rapporteur(euse) :

- responsable du matériel :

Rappel : **L'animateur(trice)** est chargé(e) d'organiser le travail du groupe et veille à ce que chacun puisse s'exprimer. Il ou elle fait progresser les recherches et invite à la discipline si c'est nécessaire. **Le ou la secrétaire** écrit ce qui a été décidé par le groupe sur le support en commun ; son travail doit être lisible par les autres. **Le rapporteur ou la rapporteuse** est chargé(e) de présenter aux autres groupes le résultat des recherches de son groupe. **Le ou la responsable du matériel** est seul(e) autorisé(e) à se lever pour aller chercher le matériel nécessaire au travail du groupe. Il ou elle rangera le matériel à la fin du travail.

Bien sûr, chaque élève participe activement aux travaux de recherche.

A chaque nouvelle séance de travail, chacun(e) prend une nouvelle fonction : on change de rôle.

Remarque : en fonction du type de recherche effectuée, d'autres rôles peuvent être envisagés : gardien du temps, responsable des mesures ou autre.

	oui	non	parfois
Nous étions à l'écoute les uns des autres			
Quand un élève ne comprenait pas, il a exprimé son incompréhension et les autres élèves ont réexpliqué en reformulant			
Nous avons réussi à nous mettre d'accord			
Chaque élève a justifié son point de vue, sa réponse			
Chaque élève était au travail, sérieux, impliqué, engagé			
Le groupe a réfléchi ensemble, c'était un vrai travail collectif			
Personne ne s'est senti(e) jugé(e), rejeté(e) par ses camarades			
Nous avons réussi à travailler dans le calme			
Chacun de nous a bien tenu son rôle			

Nous les élèves : X

la maitresse : O

Nous écrivons ici nos remarques éventuelles :

.....
.....

Réflexion sur le travail en groupe (suite à des recherches en groupe en QLM)

25/03/21

Prénom Hector
 Les élèves de mon groupe Hector, Xavier, Lara, Loynel

Réflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
<u>coordination</u>	<u>C'était difficile de trouver les réponses parce que</u>	<u>on doit écouter et s'entendre pour mieux travailler</u>
<u>Dispute entre élèves</u>	<u>nous n'avons pas le même niveau</u>	
<u>Nous n'avons pas les même réponse</u>		

Réflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
<u>coordination</u> <u>participation</u> <u>je n'arrive pas à parler</u>	<u>je n'arrive pas à comprendre ce que mon groupe dit</u>	<u>je dois écouter pour mieux m'exprimer</u>

Reflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
Mauvaise performance	Les élèves ne travaillent pas sur les mêmes exercices	
J'ai rien fait à me faire comprendre	les autres me rejette du groupe	De moins faire n'importe quoi

Reflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
coordination / être en colère de cause de l'exercice / pleurer à cause de l'exercice	les élèves ne travaille pas sur les mêmes exercices	répartir bien les groupe et ne pas se faire écolure
ne pas trouver la réponse / être en colère car tu ne trouves pas	seul une personne ne fond pas correctement leur travail	bien se concentré et écouter la maîtresse pour bien se concentré mieux
ne pas trouver la réponse puis mettre la personne en colère ou triste		
que la personne ne fond même pas leur travail		

Reflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
Coordination..... Le... niveau..... Certain... membre... ... ne... travailler pas	Les élèves ne travaillent pas sur les mêmes exercices... ... Il y en a qui disent m'importe quoi et d' autres qui disent des choses vraies	Être... sérieux... dans... son... travail...
Les... plaintes... d'Enza.....	K. A. Tahira et... Enza ne... travailler pas.....

Reflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
... Elias et Kenia... ... travaillent pas... ... Elias est... fatigué... ... avec la grammaire et il ne... travaille pas avec la grammaire	... C'était compliqué de travailler... avec eux... ils m'étaient... pas sérieux... ou sérieux	... on pourrait... essayer de mieux... s'expliquer ... et... se... partager... les rôles.....
... On ne... travaille... en po en groupe... avec... un... livret	... pas... se... partager... ... les... documents... ... ont... se... partager... pas ... les... idées.....

Réflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
manque de participation	on n'a souvent pas à se faire comprendre	meilleure répartition des rôles
Quand n'est pas d'accord sur les réponses et la façon de travailler	qu'on écoute toute les réponses des autres

Réflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
Le travail coordonné Les élèves était trop difficile	Les élèves ne travaillent pas sur les mêmes exercices	On peut mieux s'expliquer
Jean-Ilyes était trop souvent émoussé émoussé	Le partage des documents	Les élèves pourrait être simples et sa serait bien meilleur
Jean-Ilyes ne veut pas travailler en classe	On peut n'arriverait pas à se mettre d'accord sur la répartition répartition des documents	Se répartir les exercices et mettre en commun
Les élèves se bagarrent mais faut qu'ils ne se bagarrent plus	On n'arrive pas à se faire comprendre manque de clarté	Être sérieux dans son travail

Réflexions sur mon travail lors des recherches en groupe

Difficultés rencontrées	Obstacles identifiés	Solutions proposées
Des difficultés rencontrées etais : les coordonnées et les élèves ne s'entendent pas	les élèves ne travaillent travaillent pas sur les mêmes exercices Un élève juge son ses camarades sur un exercice	S'écouter et s'entendre Réfléchir en groupe et pas chaque pour soi
les élèves n'arrivent pas à se parler Certains membres du groupe ne travaillent pas	car ça ne lui plaît pas. On ne s'en- tend pas bien Tahira s'ennuie	Être bien concentré dans son travail
Les plaisanteries d'Enzo. Le partage des documents manque de participation	avec la querelle on ne peut pas de bien travailler	
manque de sérieux manque de sérieux		

Retranscription d'enregistrement — Méthodologie : stratégies de recherche d'informations

29/03/21

PE — On a terminé le travail de recherche, on écoute ses camarades, et on réagit. Dis-nous bien fort ce que tu as écrit

A — Il faut lire le texte

PE — Il faut lire le texte.. Première étape ? Alors c'est quoi le texte ?

A — bah par exemple c'est..

PE — Je rappelle la consigne : « Réfléchir aux différentes stratégies de recherche d'informations. Quelles sont les différentes étapes de recherche d'informations ? » Vous avez travaillé sur ce que vous avez déjà fait, une recherche dans des textes en QLM, d'accord ? Vous aviez des textes, et un questionnaire, donc vous vous avez proposé en première étape de lire le texte, c'est quoi le texte ?

A — par exemple le fémur, par exemple ;. 'fin

PE — Qui a écrit « il faut lire le texte en premier » ? L* et Z* ?

L — bah nous on peut lire ce qu'on a écrit en première étape ? on a écrit « regarder la question pour savoir dans quel document rechercher ».

PE — *Lire la question. Donc ce n'est pas la même chose que ce que vous proposez. Qui est d'accord sur « lire la question avant de regarder les textes » ?*

I — On a écrit la même chose.

JI — « Pour rechercher, il faut d'abord lire les questions avant de répondre ».

PE — *Toutes les questions ? Ou question par question ?*

JI — question par question !

PE — *Tout le monde est d'accord avec ça ? Tout le monde est d'accord sur « lire les questions, question par question » ?*

La classe — oui

A — Mais en fait moi j'aurais dit plutôt qu'il faut d'abord lire un texte, après on regarde la question en rapport..

L — mais c'est quoi « un texte » ? Je comprends pas ce que c'est « un texte » A*

PE — *A* elle dit qu'elle préférerait lire le texte de recherche, puis lire les questions, et relire le texte. Alors quels sont les avantages et les inconvénients ?*

JI — moi je trouve que c'est trop long

I — bah oui !

PE — *problème de temps... Si tu lis d'abord le texte, puis les questions, puis le texte.. ça te fait perdre beaucoup de temps, parce que quand tu lis d'abord le texte, tu ne sais pas ce que tu dois chercher.*

JI — mais si par exemple t'as que 30 min ou 20 min, si tu lis, lis, et relis, ça fait te prendre 10 min !

PE — *les allers retours ça va être trop long, donc qu'est-ce qui est plus stratégique là ?*

I — « pour rechercher... »

PE note au tableau :

I — « il faut d'abord »

PE — « rechercher » *quoi ?*

I — « pour rechercher les questions »

PE — *tu recherches la question ou tu recherches...*

I — « pour rechercher l'information »...

PE — « pour répondre à une question »

I — il faut d'abord lire les questions avant de répondre, il faut d'abord lire la consigne avant de répondre

PE — *la consigne d'un exercice c'est encore différent d'une question, d'accord ? Par exemple la consigne ça aurait pu être « répond aux questions » et puis après tu as plusieurs questions. Donc « lire les questions ». Alors comment on lit la question ? Comment on lit une question ?*

K — bah,... on la lit... ?

PE projette au TNI une question du questionnaire :

PE — « Quel est l'os le plus petit du corps ? »

JI — le fémur

S — c'est l'étrier !

PE — *J'ai pas demandé la réponse, j'ai demandé comment on lit la question*

A — bah en fait tu regardes dans le texte, par exemple y a l'os, y a des catégories...

PE — *c'est pas ce que j'ai demandé là, j'ai demandé comment on lit la question, qu'est-ce qu'on fait ?*

T — je sais ! bah on la lit !

PE — *oui mais quoi, dans ta tête qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu retiens ?*

T — *ah je sais ! vu qu'on a révisé, bah on retient et...*

PE — *non non c'est pas ça, là tu pars du principe que tu sais pas*

Z — *on retient la question ?*

PE — *toute la question ?*

L — *ah non on retient « l'os le plus petit du corps » !*

PE — *oui, on retient les informations importantes, on cible ce qu'on recherche, donc dans « Quel est l'os le plus petit du corps ? », on attend quoi comme type de réponse déjà ? On attend un nombre, un verbe... ?*

Un élève — *une phrase ?*

PE — *oui il faut faire une phrase, mais on attend quoi comme type d'information ? Quand vous lisez la question « Quel est l'os le plus petit du corps ? » quel type de réponse vous pouvez projeter ?*

JI — *bah l'étrier !*

A — *précise ?*

PE — *Est-ce que je peux répondre « 4 » ? Est-ce que c'est pertinent par rapport à la question ?*

I — *faut écrire...*

JI — *une phrase réponse !*

PE — *non...*

Le* — *« L'os du plus petit du corps est... » ?*

PE — *oui, mais en fait vous ne comprenez pas ce que je veux dire.. Ce que j'attends comme réponse, par exemple c'est : quand je lis la question « Quel est l'os le plus petit du corps ? », je retiens l'information « os, plus petit », d'accord ? C'est ça que je cherche dans le texte.*

N — *dans la question « Quel est l'os le plus petit du corps ? », si on met « quatre », bah « quatre » c'est pas un os...*

PE — *exactement, ça répond pas à la question.. Par exemple JI tu peux parler du problème d'incompréhension avec la question sur « les ailes du moulin » là ? C'était dans les articulations...*

I — *Ils demandaient si on pouvait bouger, si on pouvait faire..*

JI — *non c'était pas ça*

I — *les ailes du moulin avec...*

PE — *« Quelle articulation fais-tu fonctionner quand tu mimes bras tendu les ailes d'un moulin ? »*

I — *l'épaule ?*

PE — *Voilà, mais vous vous n'avez pas dit l'épaule tout de suite... Vous étiez parti sur quel type de réponse ?*

JI — *mais moi j'avais cru que « Quelle articulation » et je me suis dit « l'épaule c'est pas une articulation »..*

PE — *t'avais pas compris que l'épaule c'était une articulation ? Moi quand j'ai écouté vos échanges, après t'avais lu la 2^{ème} question, « Peux-tu faire le même mouvement au niveau du coude ? »..*

JI — *et moi j'avais dit non.. !*

PE — *...et tu avais compris qu'il y avait un lien, que c'était un indice, et que c'était un mouvement du coup la réponse ici (la première), et pas une articulation... Tu te souviens ?*

JI — *oui !*

PE — *voilà ! Donc ce que je voulais dire, c'est qu'il faut essayer de réfléchir au type de réponse qu'on attend, il faut anticiper, ça veut dire quoi « anticiper » ?*

Z — *« anticiper » ça veut dire par exemple voir les choses qui se passent avant qu'elles arrivent*

PE — *c'est bien Z* ! Il faut essayer d'imaginer le type de réponse déjà qui répondrait à la question, ça va vous guider dans votre recherche dans les textes. Vous avez compris ce que je veux dire ?*

Certains — *oui !*

PE — *Donc, dans les étapes : « Pour répondre à une question il faut d'abord lire les questions », [...] « je cible l'information, les mots clefs ».. Vous réfléchissez à un exemple qui montre qu'on a anticipé le type de réponse attendue. Même si ce n'est pas la réponse ! On s'en fiche de la réponse là, ce que je veux c'est anticiper le type de réponse, donc je veux une question et une réponse qui pourrait répondre à la question. A la question « Combien ? » on attend quoi comme réponse ?*

Un élève — *un nombre !*

PE — *bah voilà*

Un élève — *aaah !*

PE — *à la question « Où ? » quel type de réponse on attend ?*

L — *un lieu !*

Une élève — *ah j'ai compris !!*

PE — *bah ça vous paraît évident maintenant mais quand je vous pose des questions vous répondez parfois complètement à côté, c'est même pas possible que ça soit la réponse. A « Quel est l'os le plus petit ? », quel autre type de réponse pourrait répondre à cette question, même si c'est faux ?*

L — *le fémur ?*

PE — *le fémur par exemple. Ce que je veux vous faire comprendre là, c'est que déjà, avant de trouver la bonne réponse, il faut savoir quel type de réponse répond à la question, d'accord ?*

[...]

PE — *Quelqu'un me rappelle ce que ça veut dire « anticiper » ?*

T — *anticiper ça veut dire par exemple quelqu'un fait de la boxe, et on n'a pas de plan, et on tape comme ça d'un coup*

L — *non ça c'est improviser !*

PE — *tu voulais dire planifier... Ca me fait penser au dessin que vous faisiez tout à l'heure avec Gabrielle. Est-ce qu'elle vous avez dit de faire n'importe quoi, de commencer par n'importe quoi ?*

I — *nan !*

PE — *qu'est-ce qu'elle vous a dit ?*

I — *d'abord faire les contours !*

PE — *puis ?*

L — *de commencer par les contours puis les détails*

PE — *donc, vous voyez que dans n'importe quelle chose il y a toujours une stratégie, un plan d'action. En sport, vous savez ce que vous faites, quand vous jouez au foot vous savez quelle est la cible, quelles sont les règles. M. Bros il vous arrête 2 secondes et il vous dit, « attention, regarde bien, c'est quoi la stratégie pour gagner ? Qu'est-ce que tu cibles ? Quelle équipe ? Pourquoi ? » D'accord ? Donc il y a des stratégies dans tout ce qu'on fait. C'est pareil quand on répond à une question.*

[...]

PE note au tableau :

PE — *« on attend un type » de quoi ?*

L — *d'os !*

PE — *un type d'os.. Ensuite, donc, « on lit la question, on repère les informations importantes de la question, on anticipe le type de réponse attendue »... Vous avez vu déjà y a 3 étapes alors qu'on est toujours sur le questionnaire là. Ensuite qu'est-ce qu'on fait ?*

PE réagit à un écrit de T* :

PE — *là tu as parlé du travail de groupe, là je parle pas de ça, je parle même quand on est tout seul, peu importe si on est en groupe*

I — *on lit le questionnaire et quand on a trouvé la réponse on l'écrit sur .. heu nan on lit les fiches d'informations, et après quand on a trouvé...*

PE — *Alors comment tu lis le texte ? Par quoi tu commences ? Comment tu t'y prends ? Comment tu fais pour lire un texte documentaire, rechercher l'information... ? Est-ce que tu lis tout en détail, de haut en bas ?*

M — *bah tu cherches un titre bien précis qui peut t'aider à répondre à la question et tu lis ?*

PE s'adresse à X* :

— *Est-ce que t'es d'accord ?*

X — *heu oui*

PE — *Est-ce que tu trouves que c'est une bonne idée ? Déjà ça fait gagner du temps ! On balaye du regard.. Ca veut dire quoi « balayer du regard » ?*

Un élève montre.

— *Ca veut dire regarder vite comme ça, en diagonal... ah là y a des titres, des sous-titres, des dessins, des légendes, je vais regarder tout de suite si ça parle d'os déjà. Donc, qu'est-ce que je dis ?*

M — *« je cherche un titre qui correspond à la question »*

PE — *« je cherche les titres, sous-titres »... Les sous-titres c'est quoi ?*

L — *y a un grand titre..*

JI — *je sais ! en fait par exemple dans les films, quand tu regardes un film en anglais..*

L — *c'est pas çaaa*

PE — *Alors c'est vrai que ça peut être ça mais c'est pas un film dont on parle. Dans un texte, c'est quoi un sous-titre ? Alors attendez on va prendre un exemple...*

PE projette un texte documentaire sur les articulations.

PE — *Ici, montrez-moi ! Viens.*

Une élève vient au tableau montrer.

L — *« Les articulations » c'est un titre, et ça par exemple « les ligaments, les luxations ou tout en souplesse » c'est les sous-titres*

PE — *Voilà, est-ce que c'est clair pour tout le monde ça ? Vous voyez que tout est organisé, pour aider à la lecture ! Donc vous vous ne vous en rendez peut-être pas compte mais déjà quand vous avez ça, je pense que déjà vous regardez les schémas... Généralement quand il y a du visuel vous regardez d'abord ça, et puis vous regardez « les articulations » ici, vous remarquez les paragraphes, et après vous allez chercher l'information où vous en avez besoin.. !*

Procédures de recherche d'information dans un texte

① Pour répondre à une question, il faut d'abord lire la question.

② Cibler les informations importantes dans la question.

③ Anticiper le type de réponse attendue.

ex : Quel est le plus petit os du corps humain ?

→ on attend un type d'os.
(nom commun)

④ Regarder les documents, et lire les titres, sous-titres, chercher l'information pertinente.

⑤ Relire la question avant d'y répondre.

Production écrite : « Ecrire le portrait de Bas-du-Plafond » et réviser son texte à l'aide d'une grille de critères

Octobre 2020

Productions de S* :

1^{er} jet :

Ecris le portrait du chef Bas-du-Plafond. Fais sa description physique et décris son caractère :

Bas-du-Plafond a des cheveux crasseux et la peau
méchante, et n'est pas intelligent. Il est dégoûtant et un peu
moche avec ces gros sourcil. Bas-du-Plafond n'est pas
très sympa avec tout le monde, et n'aime pas du tout les
animaux. Il est chef du clan et tout le monde le
déteste.

aladroit

Grilles de critères « de relecture » (coévaluation)

Grille de relecture - Ecrire un portrait

La présentation et l'organisation

	A mon avis	Avis de la maitresse
Mon texte est lisible	oui	✓
Mon texte n'est pas une liste	oui	✓
La description est bien ordonnée	je ne sais pas	à améliorer
J'ai parlé de l'aspect physique du personnage	non	oui
J'ai parlé de l'attitude du personnage	je ne sais pas	peu
J'ai parlé des vêtements du personnage	non	non
J'ai parlé du caractère du personnage (ses qualités, ses défauts)	je ne sais pas	non

L'usage de la langue

	A mon avis	Avis de la maitresse
J'ai utilisé un vocabulaire pertinent et riche	je ne sais pas	à améliorer
Il y a peu de répétitions	oui	à améliorer
Le texte est écrit au présent	oui	✓
Les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal sont faits	je ne sais pas	1 oubli
J'ai mis des majuscules et des points aux phrases	oui	✓

2^{ème} jet :

Portrait de Bas-du-Plafond

2^{ème} jet

Réécris ton portrait du chef Bas-du-Plafond, après avoir tenu compte des remarques faites suite à ton premier jet (écris une ligne sur deux) :

Bas-du-Plafond est le chef du clan, il a des cheveux crépus et la peau
mâtresse, et n'est pas intelligent. Il est dégoûtant
et un peu moche avec ses gros sourcils. Bas-du-
Plafond a des boucles d'oreille et des bracelets, il a des vêtements
de peau de bête. Bas-du-Plafond est grognon, et huela sa
colère sur les autres membres du clan. De plus, il déteste les animaux,
et il leur fait du mal. Bas-du-Plafond est le plus grand
chasseur de tout le clan, et chasse beaucoup d'animaux. Fin

Production d'H* :

1^{er} jet :

Écris le portrait du chef Bas-du-Plafond. Fais sa description physique et décris son caractère :

Bas-du-Plafond n'est pas très sympathique avec tout le monde, et n'aime pas du tout les animaux sauvages. Bas-du-Plafond n'est pas intelligent.

Grilles de critères « de relecture » (coévaluation)

Grille de relecture - Ecrire un portrait

La présentation et l'organisation

	A mon avis	Avis de la maitresse
Mon texte est lisible	Oui	✓
Mon texte n'est pas une liste	Oui	✓
La description est bien ordonnée	je ne sais pas	à améliorer
J'ai parlé de l'aspect physique du personnage	Non	non
J'ai parlé de l'attitude du personnage	je ne sais pas	à développer
J'ai parlé des vêtements du personnage	non	non
J'ai parlé du caractère du personnage (ses qualités, ses défauts)	je ne sais pas	non

L'usage de la langue

	A mon avis	Avis de la maitresse
J'ai utilisé un vocabulaire pertinent et riche	je ne sais pas	peu
Il y a peu de répétitions	Oui	à améliorer
Le texte est écrit au présent	Oui	✓
Les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal sont faits	je ne sais pas	✓
J'ai mis des majuscules et des points aux phrases	Oui	✓

2^e jet :

Portrait de Bas-du-Plafond

2^{ème} jet

Réécris ton portrait du chef Bas-du-Plafond, après avoir tenu compte des remarques faites suite à ton premier jet (écris une ligne sur deux) :

Bas-du-Plafond est un très bon chasseur

mais quand même il est un peu stupide...

Bas-du-Plafond déteste les animaux et puis
les massacre. Bas-du-Plafond est habillé avec
tu peux dire "il"

de la peau de bête avec des bracelets sur le

bras. Bas-du-Plafond a la peau mate et les

cheveux crasseux. Il vit au temps de l'homme

de Cro-Magnon. Il est agrippé et dégoûtant.

Production de M* :

Portrait de Bas-du-Plafond

2^{ème} jet

Réécris ton portrait du chef Bas-du-Plafond, après avoir tenu compte des remarques faites suite à ton premier jet (écris une ligne sur deux) :

tous les am...

revo les mineurs
I

Bas - du - Plafond est méchant. ^{parce qu'il tue} C'est le

meilleur chasseur du clan. Il a des bijoux et une ^{trou} peau de

bête comme réstement. Bas-du-Plafond est

^{très} ^{fort} ^P Il n'est pas très intelligent. La chevelure

de Bas-du-Plafond est crasseuse. Il

est gros. ^{Il est} ^{le} ^H plus macho

des chasseurs. Il a un très gros

nez.

Banque de mots - portrait de Bas-du-plafond

Portrait physique (allure, vêtements)	Portrait moral (caractère, qualités, défauts)
<p>Il est...</p> <p>Il ressemble à...</p> <p>Il porte...</p> <p>Il est habillé...</p>	<p>Il déteste...</p> <p>Il tue...</p> <p>Il massacre...</p> <p>Il chasse...</p> <p>Il hurle...</p> <p>Il ordonne... / donne des ordres</p> <p>Il se met en colère</p> <p>Il vit au temps de... / à l'époque de...</p>
<p><u>Adjectifs :</u></p> <p>Fort / forte</p> <p>Grand / grande</p> <p>Crasseux / crasseuse</p> <p>Mat / mate</p> <p>Laid / laide</p> <p>Sale</p> <p>Déchiré / déchirée</p> <p>Métis / métisse</p> <p><u>Noms communs :</u></p> <p>Les bijoux (boucles d'oreille, bracelet, collier, anneaux)</p> <p>Les vêtements / habits</p> <p>Une peau de bête</p> <p>Une fourrure</p> <p>Un silex</p> <p>Une massue</p> <p>Une sagaie</p> <p>Un os / des os</p> <p>La mâchoire</p> <p>Les dents</p> <p>L'œil</p> <p>Les sourcils</p> <p>Le nez</p> <p>La peau</p> <p>Les cheveux</p> <p>La chevelure</p> <p>Une queue de cheval</p> <p>Le cou</p> <p>Le bras</p>	<p><u>Adjectifs :</u></p> <p>Agressif / agressive</p> <p>Coléreux / coléreuse</p> <p>Colérique</p> <p>Méchant / méchante</p> <p>Enervé / énervée</p> <p>Grincheux / grincheuse</p> <p>Grognon</p> <p>Impitoyable</p> <p>Stupide</p> <p>Dégoûtant / dégoûtante</p> <p>Intelligent / intelligente</p> <p>Antipathique</p> <p>Insolent / insolente</p> <p>Autoritaire</p> <p>Vulgaire</p> <p>Terrifiant / terrifiante</p> <p><u>Noms communs :</u></p> <p>Un chef</p> <p>Un chasseur</p> <p>Un clan</p> <p>Une tribu</p> <p>Un village</p> <p>Une attitude</p> <p>Un caractère</p> <p>Un comportement</p> <p><u>Noms propres :</u></p> <p>Cro-Magnon</p> <p>La Préhistoire</p>

Production écrite d'une interview de Vercingétorix, suite à la lecture suivie.

- **Phase 1 – présentation du projet [jusqu'à 3'30]**

PE — *Ca va se faire en plusieurs étapes, à la fin vous allez écrire une interview de Vercingétorix. Donc vous allez faire comme si vous étiez un journaliste qui réalise une interview pour un journal*

Al* — ah mais c'est trop bien !

PE — *Et le journal s'appelle « Le Gaulois ». J'aimerais que vous réfléchissiez aux critères de réussite de la production écrite. Donc, déjà vous allez commencer par écrire quelques idées de questions que vous pourriez poser à Vercingétorix. Vous vous mettez dans la peau d'un journaliste ou d'une journaliste pour votre journal. Alors est-ce que quelqu'un sait ce que c'est qu'une « interview » ? C'est quoi le but d'une interview ? Où est-ce qu'on en trouve ?*

A — dans un journal ou à la télé ?

PE — *Alors ça peut être effectivement à l'oral ou à l'écrit, dans ce cas on rapporte..., qu'est-ce qu'on rapporte ?*

L — les questions et les réponses des gens ? Ca sert à poser des questions à des gens à des célébrités, pour pouvoir savoir plus sur lui..

PE — *pour en savoir plus, exactement...*

T — en fait, Vercingétorix on sait pas autant de choses sur lui, on sait qu'il a gagné des combats...mais on sait pas déjà quel âge il avait.. son nom de famille

I — bah si on a ses dates de naissance et de mort

PE — *Alors prenez votre cahier de recherche et notez déjà quelques questions que vous pourriez poser à Vercingétorix. Vous pouvez vous appuyer évidemment sur votre texte (tapuscrit), parce que c'est en rapport avec l'histoire que vous avez lue. Après, on va voir ce que les uns et les autres ont eu comme idées et on va voir sur quels thèmes on peut poser les questions*

Al* — Est-ce que y a Vercingétorix à côté de nous ?

PE — *Tu vas lui poser des questions, comme si tu étais en face à face, donc il va falloir imaginer les questions et les réponses, on est d'accord ?*

Al* — Il faut écrire les réponses ou pas ?

PE — *Oui c'est ce que je viens de dire*

Lé* — mais est-ce qu'on écrit les réponses ?

PE — *Pour l'instant on écrit les questions, un maximum de questions que vous pourriez poser.*

L* — On doit avoir maximum combien de questions dans l'interview ?

PE — *A la toute fin, il faudra quand même au moins 6 questions avec les réponses. L'important c'est que ça soit cohérent et vous allez vous-même dire comment on écrit le texte justement, comment vous allez vous y prendre, quels sont les critères qui permettent de dire qu'il a bien été fait, d'accord ?*

Al* — Mais est-ce que tu peux demander « tu es mort à quel âge ? »

PE — *bah si tu lui demandes à quel âge il est mort il peut pas être vivant pour te répondre !*

L* — ouai !

PE — *Faut être cohérent, même si vous parlez à Vercingétorix et que c'est pas possible, il faut quand même que ça soit un minimum cohérent, et là tu peux pas lui demander à quel âge il est mort s'il est mort. Tu fais comme si tu avais remonté le temps, comme dit Lo*, et tu lui parles... [...]*

Vous ne pouvez poser que des questions dont vous connaissez la réponse puisque vous allez devoir écrire les réponses vous-mêmes.

I — ah !

Phase de recherche individuelle : les élèves écrivent quelques questions sur leur cahier de recherche.

- **Phase 2 – mise en commun et élaboration des critères d'écriture de l'interview [de 3'33 —]**

PE — *Alors qu'avez-vous écrit pour l'instant ? On va essayer de savoir dans quelle thématique on se place là.*

Z — « Comment les Gaulois t'appellent-ils ? Ils m'appellent *imperator*. »

I — « En quelle année es-tu né ? En moins... »

PE — *Pour l'instant on ne fait pas la réponse*

L — « Comment vous trouvez tous vos discours ? »

PE — Ok...

A — « Est-ce que tu as eu peur pendant la guerre ? »

PE — *Laquelle ? Tu peux être plus précise.. Y en a eu plusieurs en tout.*

A — Gergovie

PE — *d'accord, bien, donc là on parle de ses exploits militaires on va dire...*

T — « Comment ton père s'appelle ? »

Lé* — « As-tu aimé faire des combats contre les Romains ? Est-ce tu es triste que ton père est mort ? »

L — « Quel âge avez vous quand vous avez gagné à Gergovie ? Savez-vous complètement la vie de César ? Etes-vous content que la Gaule est devenue libre finalement même si ce n'est pas complètement grâce à vous ? Votre enseignement avec les druides, était-il dur ? Etiez-vous d'accord avec votre père le soir où il est mort ? »

PE — *bien, là il y a pas mal de thématiques, tu parles aussi de son éducation...*

Ka* — « Etes-vous élevé par les druides ? »

PE — *Tu peux déjà le savoir, mais tu peux lui poser des questions comme t'avais dit L**

L — « Votre enseignement avec les druides était-il dur ? »

PE — *était-il dur... ou en quoi ça consistait.. Vous pouvez savoir qu'il a eu un enseignement chez les druides mais vous posez lui poser des questions pour qu'il développe un peu ses apprentissages.*

Jl — « Est-ce que ton père il est mort ? »

S — Est-ce que ton père est mort ?

Jl — « As-tu été nommé imperor ? »

PE — *imperator*

Jl — « Comment l'armée de César fait-elle peur ? Combien de batailles avez-vous gagnées ? »

Lo* — « Et maintenant, le journal de 18h, Le Gaulois... Avec un invité spatiotemporel, Vercingétorix.

Monsieur Vercingétorix, qu'avez-vous ressenti quand vous teniez l'armée romaine en échec ? Je ressenti de la joie. Et aimez-vous la chasse ? Oui. »

PE — *Qu'est-ce qui était positif là déjà alors que c'est du brouillon ?*

L — il a fait une petite introduction

PE — *Il a fait une petite présentation déjà, là on se sent déjà dans le sujet, on imagine que tu es à la télé, donc c'est bien ça, ça fait partie des critères. Il faut se mettre vraiment dans la peau du personnage.*

On va noter les thématiques que vous pourriez aborder avec lui. Vous pourriez parler de ses parents, surtout du père parce qu'on connaît son prénom, d'accord ? Son éducation avec les druides... Bien, oui

A — ses batailles ?

PE — *ses batailles, et qu'est-ce qu'on peut détailler justement sur ses batailles, qu'est-ce qu'on peut apprendre ?*

A — est-ce qu'il était fier ?

PE — *ok, son caractère*

El* — est-ce qu'il était nerveux

I — c'est son caractère toujours

PE — *Voilà, on fait des thématiques là, je vous ai fait chercher quelques idées, maintenant on essaye de voir quelles sont les thématiques pour que tout le monde puisse poser des questions sur toutes ces thématiques.*

Lo* — ses passe-temps

PE — *Qu'est-ce qu'on pourrait poser comme types de questions sur ses batailles ? Qu'est-ce qu'on a de beaucoup développé dans le livre ?*

A — leurs habits ?

PE — *ah bah ça peut faire partie de ses modes de vie, maintenant que vous savez ce que c'est... Vous pourriez poser des questions sur les techniques de guerre, parce que c'est beaucoup développé dans l'histoire, sur les stratégies qu'ils utilisaient contre les Romains, ok ? Qu'est-ce que vous pourriez poser sur les Romains aussi ?*

A — Est-ce que les Romains ils étaient si sérieux que ça ?

PE — *si sérieux ?*

A — 'fin nan mais disciplinés

PE — *Oui vous pourriez poser des questions à Vercingétorix sur son expérience avec les Romains, parce que qu'est-ce que vous savez sur lui ?*

Lo* — qu'il détestait Jules César

PE — *il détestait Jules César mais qu'est-ce que c'est son rapport avec les Romains ?*

I — il avait combattu avec eux

PE — *Il avait combattu avec eux avant de combattre contre eux, hein ?*

L — ah oui !

PE — Vous vous souvenez de ça. Donc vous pouvez lui poser des questions sur comment c'était avec les Romains à ce moment là.

A — Et pourquoi t'étais méchant avec les Romains ?

PE — Alors pourquoi vous batailliez contre les Romains ? Pourquoi pas oui.

Donc ça on va dire que c'est un des critères : « est-ce que j'ai bien posé des questions concernant la famille de Vercingétorix, son éducation, ses apprentissages militaires, ses techniques de guerre » d'accord ? Il faut que ça soit des questions variées, qui couvre un peu toute l'histoire de Vercingétorix. Ensuite, quel autre critère ? Qu'est-ce qui est bien dans une interview ? On a déjà eu un petit aperçu.

Lo* — De dire déjà c'est le journal de telle heure.

PE — Donc la présentation, d'accord ? Effectivement dans une interview il y a quelques petits rituels comme ça, on salut le public ou les lecteurs, donc par exemple « chers lecteurs, aujourd'hui on reçoit Vercingétorix..etc ». Donc présentation de l'interviewé, la personne qu'on interview on appelle ça l'interviewé. D'accord, donc 2^{ème} critère, prendre en compte les rituels de l'interview, donc on présente l'interviewé et le sujet de l'interview, pour que les lecteurs sachent ce qu'ils vont lire. On est en train d'élaborer les critères de réussite, sur quoi vous allez être notés, pour que tout le monde sache ce qu'on attend dans une interview, ok ? Alors quoi d'autre.

Al* — Parler sérieusement

L* — ah oui pas faire le guignol

PE — ok, quoi d'autre ? Pensez bien aux questions par exemple quand vous lisez une interview.. A quoi ils faut penser ?

L — Il faut que tout le monde comprenne ce que tu dis

PE — ok, donc faut que ça soit cohérent... Z* m'avait demandé « est-ce que je peux poser plusieurs questions à la suite ? ». Donc non, il faut bien que ça soit, une question, une réponse. Et est-ce que vous allez poser deux fois la même question par exemple...

L — non !

PE — bah non, donc il faudra faire attention à ça aussi, il va falloir planifier les questions que vous voulez poser, et il va falloir que ça soit cohérent avec la réponse que donne Vercingétorix. Donc vous n'allez pas poser une question sur une réponse que vous avez déjà donnée.

Ensuite, il faut que ça soit clairement formulé, qu'on comprenne. Donc comme il y aura des questions, il faudra faire attention à la ponctuation, aux majuscules... J'ai vu déjà des questions sans point d'interrogation à la fin, donc ça c'est une question.

Ensuite, j'ai vu un moment donné, G* qu'est-ce que tu as noté toi, pour voir qui c'est qui parle... ?

G* — Bah moi j'ai mis « moi » pour dire que c'est moi qui parle et après j'ai mis « Vercingétorix »

PE — Donc t'as noté devant chaque phrase l'interlocuteur qui parle. Donc ce que vous pouvez faire c'est noter les initiales de votre prénom, par exemple pour Al*, « A : » d'accord ?

A — mais aussi des fois y a des bandes

PE — Et « V : » pour Vercingétorix.

Ensuite, on a présenté l'interviewé et comment on fait après à la fin qu'est-ce qu'on fait ? On laisse en suspens ? Ca se termine comment ?

L — bah non, on dit au revoir

PE — donc on clos l'interview aussi, il faut quand même que y ait une fin qui soit lisible.

[...]

PE — Il vaut mieux poser des questions ouvertes. Qu'est-ce que ça veut dire ?

Jl — où il peut vraiment répondre !

PE — oui, donc c'est quoi l'inverse ? Une question fermée c'est quoi ? Tu réponds par quoi ?

Jl — non ou oui

PE — par oui ou non, donc dans ce cas là bah tu ne peux pas vraiment développer. L'intérêt de l'interview c'est quand même qu'il y ait des contenus. Donc plus vous allez poser des questions ouvertes, plus vous allez pouvoir écrire des réponses détaillées.

Jl — Y a juste mes deux premières questions qui sont fermées.

PE — oui bah voilà si y en a une ou deux c'est pas grave, mais comment vous n'allez pas écrire un roman, il faut quand même que les questions elles soient ouvertes, on est d'accord ?

L — mais le 2^{ème} jet on le fera vendredi ?

PE — oui

L — Est-ce qu'il y aura un 3^{ème} jet ?

PE — non, 2 jets c'est déjà suffisant

Jl — Mon père il fait 5 jets avant d'écrire !

PE — oui mais c'est un écrivain ! Vous êtes en CE2, déjà.. Mais justement c'est très bien que tu me dises ça, parce que ça montre que c'est un travail qui est concret de faire ça, c'est normal de réviser son texte, de l'améliorer, d'essayer de l'enrichir. Et le travail en binôme ça va vous aider aussi à vous dire « ah tiens,

je pourrais faire ça », ou « j'ai pas pensé que je pouvais faire cette question là pour enchaîner avec cette réponse... » par exemple. Est-ce que c'est clair tous ces critères là que vous avez élaborés ? Et au niveau de la langue maintenant, au niveau de l'orthographe ? A quoi faut faire attention, au niveau vraiment du français ? Rappelez-vous de ce qu'on avait fait avec Bas-du-plafond...

S — mais c'était pas une interview

PE — *nan mais là ce sont des critères qui concernent tous les types d'écrits.*

L — la ponctuation ?

PE — *la ponctuation, très bien, au sein des phrases et à la fin.. il faut aussi que les virgules soient bien placées dans la phrase. Eviter les répétitions, il faut trouver des synonymes, des mots variés..*

L — au vocabulaire dans ses phrases

PE — il faut qu'il soit comment le vocabulaire ?

L — bah riche

PE — *riche, varié, pertinent... Les temps ?*

JI — au présent

PE — *présent et quoi ?*

JI — passé

PE — *passé composé, d'accord ? et les accords dans les groupes nominal et verbal. Ca c'est le code CHAMIONS, notamment vous l'avez en tête. Donc moi je ferai avec tout ce qu'on a vu, une grille de critères, comme vous en avez déjà vu, avec tous ces critères là qu'on a élaboré pour vous guider dans l'écriture du premier jet. A la fin du premier jet, vous allez expliciter les procédures, comment vous vous y êtes pris pour écrire, d'accord ? Et ensuite vous allez vous mettre en binôme, vous allez échanger vos écrits, et chacun devra essayer de dire ce qu'il pense de l'interview, ce qui pourrait être amélioré, selon les critères qu'on a établis. Toujours vous vous appuyez sur la grille, d'accord ?*

Interview de Vercingétorix

1^{er} jet

Tu es un journaliste qui réalise une interview de Vercingétorix pour le journal « Le Gaulois ». Sur ton cahier de recherche, prépare les questions que tu vas lui poser et note les réponses qu'il pourrait faire. Aide toi du récit pour avoir des éléments de réponse à tes questions. Rédige ensuite ton interview pour le journal en t'aidant de la grille de critères de réussite.

A: Bonjour... j'espère que vous allez bien en se retrouve tout...

... les jours sur le journal. A: Aujourd'hui on est avec Vercingétorix,

... on va lui poser des questions. V: Bonjour à tous...

A: C'est parti... vous a qui la enseigné...? V: Ce sont les druides.
veuvait-le il faut une suite

Il fallait avoir une bonne mémoire, en pouvant pas apprendre

Bin

à lire, on apprenait beaucoup de chose. A: J'ai une petite...

question, comment s'appelle ton père? V: Il s'appelle Celiblos.

→ il faudrait enchaîner sur une question en rapport avec son père

A: Est vous croire à plusieurs dieux? ... Oui je crois en plusieurs dieux,
 ce que / croyez-vous en plusieurs dieux?

... sa s'appelle polythéisme. A: Est ce que vous gagné la bataille ~~me~~ à

Jérogorie? V: Oui je l'ai gagné je suis fier de moi avez

A: Qui a tué ton père? V: Mon oncle Colbanitio. A: Comment

s'appelle ton pire ennemi? V: Tout le monde ~~me~~ pose cette me
ennemi

question: C'est Jules César. A: J'espère que vous avez passé un

bon moment. On se retrouve la semaine prochaine dans le journal, au revoir
 à tous. V: Au au revoir (à tous).

Et sont
V C'est les Romains qui ont gagné la bataille d'Alésia.

→ ici tu pourrais enchaîner avec une question en rapport.

A: Est-ce que vous ~~était~~ ^{avez été} élu empereur ?

V Oui j'ai ~~était~~ ^{été} élu empereur.

A: Vous aussi vous ~~était~~ ^{étiez} à Avène ?

V: Oui j'étais à Avène.

A: Au revoir. Demain il y aura un autre journal.

Date Vendredi 30 avril

Interview de Vercingétorix

2ème jet

Aide toi des commentaires et conseils de ton binôme et de la maitresse pour réviser ton texte et écris la nouvelle version de ton interview au propre ci-dessous.

Le journal du 20h00 le qu'il y a
E Bonjour Monsieur, Comment vous appelez-vous?

R Je m'appelle Vercingétorix.

E Vous êtes mort à quel âge?

R Je suis mort à 36 ans.

E Est-ce que vous étiez triste quand votre père a été tué?

R Oui j'ai été très triste.

E Est-ce que vous étiez ami avec Jules-César?

R Pas trop.) pas du tout, même s'il l'admirait au début, c'était son grand ennemi.

reformule (E Est-ce que vous étiez content quand la bataille à vous avez gagné

E Gergovie?

R Oui j'^{étais} très heureux.

E Est-ce que votre apprentissage chez les druides était stricts?

R Oui très stricts. (développe)

Merci beaucoup Vercingétorix est à bientôt.
présenté par Chloé & Jérémy

Prénom ~~.....~~

Date Jeudi 29 avril

Interview de Vercingétorix

1^{er} jet

Tu es un journaliste qui réalise une interview de Vercingétorix pour le journal « Le Gaulois ». Sur ton cahier de recherche, prépare les questions que tu vas lui poser et note les réponses qu'il pourrait faire. Aide toi du récit pour avoir des éléments de réponse à tes questions. Rédige ensuite ton interview pour le journal en t'aidant de la grille de critères de réussite.

E: Comment s'appelait votre père?

V: Mon père s'appelait Celtillus

E: Avez-vous aimé le nom que les Gaulois ^{donn} ont donné: "imperator"? t'ont

V: Oui j'ai aimé.

E: Quand ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Prénom ~~Prénom~~ Date Vendredi 30 avril

Interview de Vercingétorix

2ème jet

Aide toi des commentaires et conseils de ton binôme et de la maitresse pour réviser ton texte et écris la nouvelle version de ton interview au propre ci-dessous.

Bonjour nous sommes dans le journal de
20 ans avec notre invitée Vercingétorix.

E: Comment s'appelait votre père?

V: Mon père s'appelait Celtilos.

E: Est-ce que vous avez fait la guerre?

V: Oui j'ai fait la guerre.

E: Est-ce que vous avez un cheval?

V: Oui je monte un cheval.

E: Quand est-ce que vous avez gagné la
guerre et où? avez-vous

V: On a gagné la bataille de Gergovie.

E: Merci Vercingétorix d'avoir été ici
auparavant. d'être venue

Prénom ~~.....~~

Date jeudi 29 Avril

Interview de Vercingétorix

1^{er} jet

Tu es un journaliste qui réalise une interview de Vercingétorix pour le journal « Le Gaulois ». Sur ton cahier de recherche, prépare les questions que tu vas lui poser et note les réponses qu'il pourrait faire. Aide toi du récit pour avoir des éléments de réponse à tes questions. Rédige ensuite ton interview pour le journal en t'aidant de la grille de critères de réussite.

Présentation de l'invité ?

X: Comment ^{avez} ~~vous~~ organisé le plan de Gergovie pour battre les romains? quel plan?

Bien (V: j'ai rassemblé tous les peuples Gaulois pour faire la guerre contre l'armée Jules César.

X: Pourquoi ton oncle a-t-il tué ton père?

V: Parce-que ^{il} veut ^{devenir} roi des Arvernes. Bien.

X: Pourquoi ton oncle Cobannitius a-t-il fait ça?
≈ détails.

Prénom

Date Vendredi 30 avril

Interview de Vercingétorix 2ème jet

Aide toi des commentaires et conseils de ton binôme et de la maitresse pour réviser ton texte et écris la nouvelle version de ton interview au propre ci-dessous.

X: Bonjour Monsieur, comment allez-vous?

V: Bien!

X: j'ai des questions à vous poser.

X: Comment avez-vous organisé le plan de Gergovie pour battre les Romains?

V: j'ai rassemblé tous les peuples Gaulois pour faire la guerre contre les Romains.
de la Gaule TB

X: Pourquoi voulez-vous faire la guerre contre les Romains?

V: Parce qu'il veut conquérir la Gaule.
Jules César voulait

X: Quelle (défaite) et quelle date avez-vous perdu?
bataille

V: (j'a)rais perdu à Aléria en -52 avant (J-L). TB
J'ai

X: Merci d'avoir été avec nous Vercingétorix.
été

Projet d'écriture d'une interview — procédures

Interview de Vercingétorix

Procédures d'écriture

Après avoir rédigé un premier jet de ton interview de Vercingétorix, explique les procédures que tu as utilisées pour rédiger ton texte.

Comment t'y es-tu pris pour écrire ton texte ? Par quoi as-tu commencé pour rédiger l'interview ? Qu'est-ce qui t'a aidé ? Quels outils as-tu utilisés ?

Pour écrire mon texte j'ai utilisé mon texte (lire).....

J'ai commencé par lire j'imitait qu'il se qui m'a aidé et le texte

j'ai utilisé le cahier de recherche et mon texte.....

et j'ai tout fait dans ma tête et après j'ai écrit mes quest

J'ai commencé par regarder mon cahier de recherche...
pour regarder les questions que j'avais fait hier après j'ai...

J'ai commencé à faire l'introduction, je me suis étoit.....
de l'histoire et de la grille d'écriture et aussi mon cahier
de recherche... Et j'avais réfléchi à la question.....

j'ai pensé au question des questionnaires que nous avons eu et
je me suis refais toute l'histoire dans ma tête.....
j'ai aussi regardé ce qui il fallait faire sur la grille d'
écriture. j'ai pensé à des phrases puis je les ai
écrit sur ma feuille.....

Je me suis aidé avec mon cahier de recherche et de mon
crayon et ma gomme
Je me suis aidé aussi avec le texte et j'ai poser
des questions à Vercingétorix et pour commencer
j'ai rédigé l'interview bah j'e me suis inspirer
par le texte.....

J'ai commencé à lire ce que j'avais écrit sur mon cahier de recherche puis j'ai trié les bonnes questions avec les réponses puis j'ai commencé à écrire en m'aidant de la grille. j'ai essayé de trouver d'autres questions j'ai dû gommer 2 questions parce que je ne connaissais pas les réponses. la grille m'a beaucoup aidé et je suis assez contente de ce que j'ai fait.

Je me suis dit qu'il fallait faire une présentation de Vercingétorix puis je me suis dit qu'il fallait regarder dans la grille d'écriture pour m'aider à trouver les questions.
La grille d'écriture m'a beaucoup aidé.
J'ai utilisé les chapitres.

Je me suis beaucoup aidé de mon cahier de recherche pour rédiger l'interview. j'ai commencé par expliquer à Vercingétorix comment ça aller se passer que j'allais lui poser des questions sur la Coale. J'ai utilisé mon stilo.

D'abord j'ai imaginé le dialogue et les phrases que j'allais écrire dans l'interview. J'ai également imaginé si j'allais écrire tout en vous. J'ai commencé à écrire la présentation. Ce qui m'a aidé, c'est la présentation à l'évaluation. Les outils que j'ai utilisés, c'est le texte et un crayon à papier.

~~11/04/2021~~ 29/04/2021

Grille d'écriture - Écrire une interview

(A+) bravo

La présentation et l'organisation	1er jet		2ème jet	
	A mon avis	Avis de la maitresse	A mon avis	Avis de la maitresse
J'ai posé des questions concernant la famille de Vercingétorix, son éducation, son apprentissage militaire, ses techniques de guerre contre les légions de César, ses victoires et ses défaites...	un petit peu	oui	oui	oui, dommage que tu aies enlevé d'autres questions qui étaient intéressantes.
J'ai pris en compte les rituels de la prise de parole (salutations, présentation de l'intervinté et du sujet)	oui	oui	oui	oui
Le dialogue est cohérent : j'ai posé des questions qui s'enchaînent avec les réponses de Vercingétorix, et j'ai fait répondre Vercingétorix aux questions que je lui ai posées.	oui	oui mais à certains moments tu peux mieux enchaîner.	oui	oui, tu pourrais encore développer...
Je n'ai pas posé une question alors que j'avais déjà fait répondre Vercingétorix sur ce sujet précédemment.	Non	non.	non	non
J'ai posé des questions clairement formulées.	je suis sûr	oui	oui	oui
J'ai fait précédé mes questions de mes initiales.	oui	oui	oui	oui
J'ai clos l'interview.	oui	oui	oui	oui

L'usage de la langue

Il y a peu de répétitions.	je suis sûr	oui	oui	oui
J'ai bien placé la ponctuation au sein des phrases à la fin.	je suis sûr	à améliorer	à améliorer	oui !
J'ai mis des majuscules (mots en début de phrase, noms propres).	oui	à améliorer	oui	pas toujours.
J'ai utilisé un vocabulaire adéquat, pertinent et varié.	je suis sûr	oui	oui	oui
J'ai utilisé le présent et le passé composé pour les verbes conjugués.	oui	oui	oui	oui
Les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal sont faits.	oui	oui	oui	oui

Grille d'écriture - Écrire une interview

(B) bravo pour tes efforts!
continue!

La présentation et l'organisation

	1er jet		2ème jet	
	A mon avis	Avis de la maitresse	A mon avis	Avis de la maitresse
J'ai posé des questions concernant la famille de Vercingétorix, son éducation, son apprentissage militaire, ses techniques de guerre contre les légions de César, ses victoires et ses défaites...		pas suffisamment développé.	oui	tu as mieux développé les questions et tu peux encore faire mieux
J'ai pris en compte les rituels de la prise de parole (salutations, présentation de l'intervinté et du sujet)		non.	je sais pas	oui, tu as ajouté une introduction / présentation
Le dialogue est cohérent : j'ai posé des questions qui s'enchaînent avec les réponses de Vercingétorix, et j'ai fait répondre Vercingétorix aux questions que je lui ai posées.		peu.	oui	oui c'est mieux
Je n'ai pas posé une question alors que j'avais déjà fait répondre Vercingétorix sur ce sujet précédemment.		non.	je sais pas	non
J'ai posé des questions clairement formulées.		oui	je sais pas	plutôt oui
J'ai fait précédé mes questions de mes initiales.		oui	oui	oui
J'ai clos l'interview.		non	oui	oui

L'usage de la langue

Il y a peu de répétitions.			je sais pas	oui
J'ai bien placé la ponctuation au sein des phrases à la fin.			oui	oui
J'ai mis des majuscules (mots en début de phrase, noms propres).			je sais pas	oui!
J'ai utilisé un vocabulaire adéquat, pertinent et varié.			Non	cela pourrait être plus varié
J'ai utilisé le présent et le passé composé pour les verbes conjugués.			Non	oui
Les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal sont faits.			Non	oui

Ⓐ bravo !
 Tu as beaucoup progressé
 et tu as su utiliser les
 remarques pour améliorer
 ton texte !

Grille d'écriture - Écrire une interview

La présentation et l'organisation	1er jet		2ème jet	
	A mon avis	Avis de la maitresse	A mon avis	Avis de la maitresse
J'ai posé des questions concernant la famille de Vercingétorix, son éducation, son apprentissage militaire, ses techniques de guerre contre les légions de César, ses victoires et ses défaites...		développe		oui, tu pourrais encore développer!
J'ai pris en compte les rituels de la prise de parole (salutations, présentation de l'intervisé et du sujet)		non.		oui!
Le dialogue est cohérent : j'ai posé des questions qui s'enchaînent avec les réponses de Vercingétorix, et j'ai fait répondre Vercingétorix aux questions que je lui ai posées.		oui		oui
Je n'ai pas posé une question alors que j'avais déjà fait répondre Vercingétorix sur ce sujet précédemment.		non.		non
J'ai posé des questions clairement formulées.		oui plutôt		oui plutôt
J'ai fait précédé mes questions de mes initiales.		oui.		non
J'ai clos l'interview.		non.		oui

L'usage de la langue

Il y a peu de répétitions.				oui
J'ai bien placé la ponctuation au sein des phrases à la fin.				oui
J'ai mis des majuscules (mots en début de phrase, noms propres).				oui
J'ai utilisé un vocabulaire adéquat, pertinent et varié.				oui
J'ai utilisé le présent et le passé composé pour les verbes conjugués.				oui
Les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal sont faits.				oui

Projet d'écriture d'une interview — évaluation mutuelle (binôme)

Prénom Alexis Date 29/04/2021
Mon binôme Jean-Yves

Interview de Vercingétorix

Évaluation mutuelle (en binômes)

Echange ta production écrite avec celle de ton binôme. En t'appuyant sur la grille de critères d'écriture, écris ce qui va et ne va pas selon toi dans le texte de ton/ta camarade. Quels conseils donnerais-tu à ton binôme pour qu'il améliore son texte ?

..... Qui il a parlé de sa famille, de vercingétorix, et.....
..... parlait son éducation, il a parlé de ses victoires.....
..... Qui il a pris en compte les rituels de la prise de parole.....
..... Qui il a répondu les questions et vercingétorix a répondu.....
..... Il a formulé ses questions. Non il a pas mis c'est.....
..... initiale. Qui il a dit l'interviewer, il peu faire.....
..... répétition.....

..... Je trouve qu'il pourrait améliorer la présentation
..... parce qu'il ne s'est approfondi pas il ne dit que
..... ou est ^{dans un journal} améliorer l'écriture car vers
..... la fin s'est très gros.
..... Je trouve que c'est bien parce que
..... il a bien posé des questions sur
..... tout. Je trouve que la dialogue est
..... intéressant parce que il a bien fait répondre
..... Vercingétorix. Il n'a pas fait répondre Vercingétorix
..... deux fois sur la Il a bien mis les initiales
..... même chose
..... Il a bien fini l'interviewer
..... Ces questions sont bien formulé

Elle aurait pu présenter Vercingétorix
Elle aurait pu mettre ses initial et V pour Vercingétorix.
Elle aurait pu nousvoyer Vercingétoris.c.
Elle a bien fait la présentations.
Elle a bien fait la journaliste!
~~Elle~~ Le thème des questions et varier.

Je pense que ma binième se répéter un petit peut

Ce qui me va pas dans dans le texte de vous, c'est qu'il a écrit deux...
fois le même mot et qu'il a oublié une lettre. Il a bien écrit son...
texte, il m'a pas écrit deux fois la même phrase ou la même
question, son texte était cohérent. Se qu'il pourrait améliorer
c'est de bien se relire et faire attention au fautes d'orthographe.

Il m'a pas tout aborder. Il y a des questions mal...
formuler. Il m'a pas clar l'interviewer. Il y a
peu de répétition. Il m'y a presque pas de ponctuation.
Il m'a pas pris en compte les rituels de prise...
de parole. Il a bien mis les majuscules quand
on devait.

Je trouve que Kamélia dis beaucoup
"OK". Mais aussi je trouve que son
texte est claire et bien écrite!
Elle a bien présenter et que on
comprend bien son texte.

- Phase 1 [jusqu'à 3'09]

PE part d'une erreur de procédure d'une élève (An*) dans la résolution de problèmes de comparaison, pour introduire la séance de réflexion sur ce qu'est un problème et comment le résoudre.

An* lit l'énoncé du problème 3 (ci-contre).
PE — Alors, à ton avis pourquoi tu as interprété cet énoncé là en te disant qu'il fallait faire une soustraction ? Dis-nous ce que tu as fait.

An* — J'avais écrit que Louise mesurait 126 cm.

PE — Ok, donc ici quel type d'erreur elle a fait ?

S — bah euh normalement c'est Louise qui mesure plus que Nina alors que là c'est l'inverse.

PE — Ici, on voit déjà que 126 c'est plus petit que 134 alors que Nina mesure 134 cm et c'est « x » de moins que Louise, donc Louise est plus grande que Nina. Alors qu'est-ce qui l'a induit en erreur dans l'énoncé ?

Jl — C'est parce que c'est écrit « c'est 8 cm de moins que Louise ».

PE — tout à fait, c'est très bien d'avoir observé ça. Elle a interprété le « moins que » comme s'il fallait faire une soustraction...

Jl — parce que en fait elle croyait que Louise elle mesurait 8 cm de moins que Nina

PE — Voilà, parce que y avait écrit « moins » elle a fait $134 - 8 = 126$, au lieu de faire $134 + 8 = 142$ cm.

Donc il faut faire attention à l'énoncé, et à ne pas traduire automatiquement dès que vous voyez « moins » ou « plus » en opération « addition » et « soustraction », ça va plus loin que ça. Donc ce que je voulais vous faire faire là maintenant, c'est de réfléchir en binôme aux différentes étapes de résolution d'un problème, d'explicitier rapidement en quelques étapes comment vous vous y prenez pour résoudre un problème, à quoi il faut faire attention. Ça vous aidera pour avoir une méthode pour résoudre des problèmes en général. Faut que ça soit général comme observations. Ça peut être 4 / 5 étapes, ça peut reprendre aussi ce qu'on a déjà vu sur les stratégies pour répondre à une question, il y a des choses similaires.

Traces écrites de réflexions en binôme sur les étapes de résolution de problème (dans cahier de recherche) :

Essayer les opérations sur une feuille de brouillon et faire un schéma.
lire l'énoncé plusieurs fois.
regarder ce que l'on me propose
écrire les réponses aux questions et vérifier.

Problème 1 Complète l'histoire avec les nombres proposés pour qu'elle soit logique.

4 20 27 8

Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de Lina qui a 12 ans.

Elle a 8 ans de moins que Dario qui a ~~4~~ 20 ans.



JE M'ENTRAINE $12 + 8 = 20$

Complète les énoncés pour que les problèmes commencent par ceux avec le symbole X puis réessaie d'en résoudre le plus possible.

X Problème 3

120 8 142 126

L'infirmière scolaire a mesuré la taille de tous les élèves de la classe de CE2.

Nina mesure 134 cm, c'est 8 cm de moins que Louise qui mesure ~~126~~ 142 cm.

$134 + 8 = 142$ cm

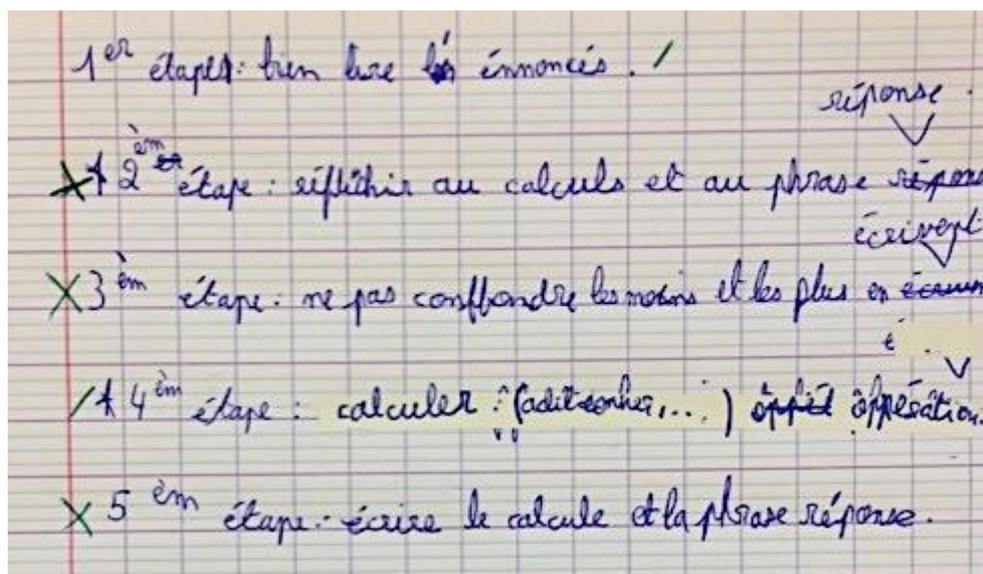
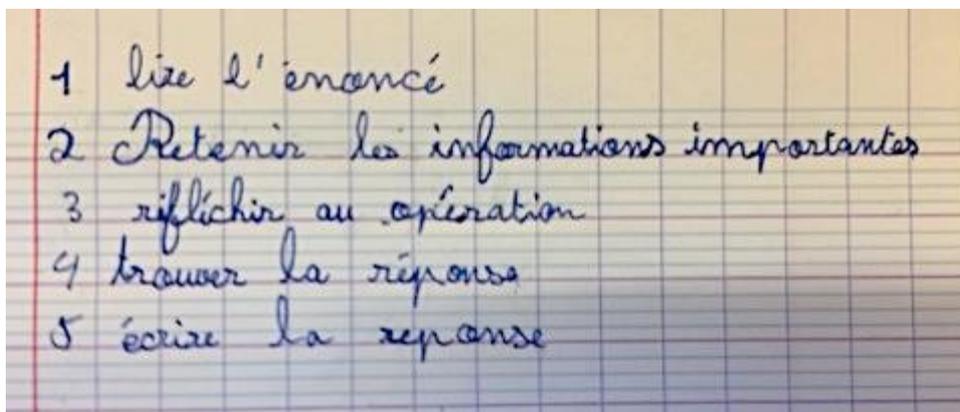
1. lire l'énoncé.
2. Retenir les informations importantes
3. réfléchir au opératio

- 1 On lit le problème.
- 2 regarder les mots important
- 3 essayer de trouver la réponse
- 4 refaire les consigne pour trouver la réponse

- 1) On lit l'énoncé.
- 2) Bien repérer les informations importantes.
- 3) On écrit la réponse
- 4) On passe à l'autre exercice.
- 5) Puis on le donne à la maitresse.

- ① on lit l'énoncé
- ② on regarde le problème.
- ③ on fait des multiplication et des calculs des ^{opérations} soustractions pour essayer de trouver la réponse au problème.
- ④ une fois qu'on a ~~trouvé~~ trouvé la réponse on l'écrit
- ⑤ on voit si c'est bon et on se repose.
- ⑥ vérifier son résultat.

- 1 lire l'énoncé plusieurs fois
- 2 ~~à l'aide d'une feuille de~~ ~~travail~~ faire un schéma et faire un schéma
- 3 regarder ce qu'on nous propose.
- 4 écrire la réponse
- Vérifier



• Phase 2 : mise en commun [de 3'10 — fin]

PE — Alors dites-moi un petit peu les différentes étapes que vous avez repérées pour essayer de répondre à un problème de manière méthodique.

Lo* — bien lire l'énoncé

PE — « bien lire l'énoncé », est-ce que vous le monde avait écrit ça au départ ?

M* — nous on a écrit « retenir les informations importantes »

PE — alors quelles informations importantes ?

M* — par exemple, les prénoms des personnes ?

S* — et les nombres, et les chiffres..

PE — les nombres... les données numériques, les personnages, ok quoi d'autre ?

M* — bah par exemple si c'est un truc de taille, on doit noter la taille des gens

S* — comme les unités de mesure

PE — « les unités de mesure », tout le monde avait noté ça ?

Certains — non

PE — C'est important de repérer les informations importantes dans l'énoncé. Tout n'est pas d'égale importance dans un énoncé. « L'infirmière scolaire a mesuré la taille de tous les élèves de CE2 », est-ce que c'est important de savoir si c'est en CE2 ou en CM1 ?

La classe — naan

PE — non, ok ? Donc là, on repère « Nina », « 134 cm », « c'est ... cm de moins que », « Louise ». Alors on fait quoi ? 3^{ème} étape ?

I* — bien réfléchir à ce qu'on va écrire ?

PE — déjà, tu vas écrire tout de suite là ? Après que t'aies repéré les informations importantes tu fais quoi ? L* ?

L* — faire un schéma ?

PE — On peut faire un schéma

Un élève — on n'est pas obligé

PE — On n'est pas obligé mais c'est une bonne idée pour bien se représenter la situation du problème. C'est ce qu'on a appris à faire déjà. Représenter la situation de manière schématique. Ensuite ?

An* — Nous on a marqué « une fois qu'on a trouvé la réponse on écrit ».

PE — Alors t'as déjà trouvé là réponse là ? Il ne manque pas quelque chose avant ?

Jl — « écrire la réponse aux questions et vérifier ».

PE — Il manque quelque chose avant... Là t'as fait le schéma, qu'est-ce que tu fais... ?

An* — On fait des opérations pour essayer de trouver la réponse au problème ?

PE — Alors déjà t'essaie d'identifier l'opération qu'il faut faire, on est d'accord ? On ne va pas tester toutes les opérations possibles, on va essayer de traduire le problème en une opération... En faisant bien attention au vocabulaire qui peut parfois être trompeur. Donc : « Identifier... » Ensuite ? On le fait directement comme ça ?

L — on vérifie ?

PE — Avant de vérifier, comment tu l'effectues l'opération ? Au brouillon t'avais noté...

L — ah oui

PE — Oui vous cherchez d'abord, vous testez votre opération ok ?

Al* — Si ça marche tu le mets sur ton cahier

PE — Alors comment tu sais si ça marche ? Faut faire quoi avant pour voir si ça marche ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? PE note « Vérifier son résultat ». Comment fait-on concrètement pour vérifier ? Là par exemple « Nina mesure 134 cm, c'est 8 cm de moins que Louise qui mesure 126 cm ». Comment je peux faire pour vérifier si c'est bon ?

T* — Il faut essayer de comprendre le texte, et après...

PE — Alors déjà faut relire le problème

T* — Oui, si tu comprends le texte bah après tu pourras savoir...

PE — Alors on relit l'énoncé et on essaye de faire autrement, là dans ce problème là y avait d'autres données qu'on vous donnait, y en avait plusieurs : 120, 142... On pouvait utiliser les autres données disponibles.

Donc on relit le problème et on vérifie qu'on répond bien à la question. Et ensuite, ici ce n'était pas demandé mais en général qu'est-ce que je vous demande à la fin ?

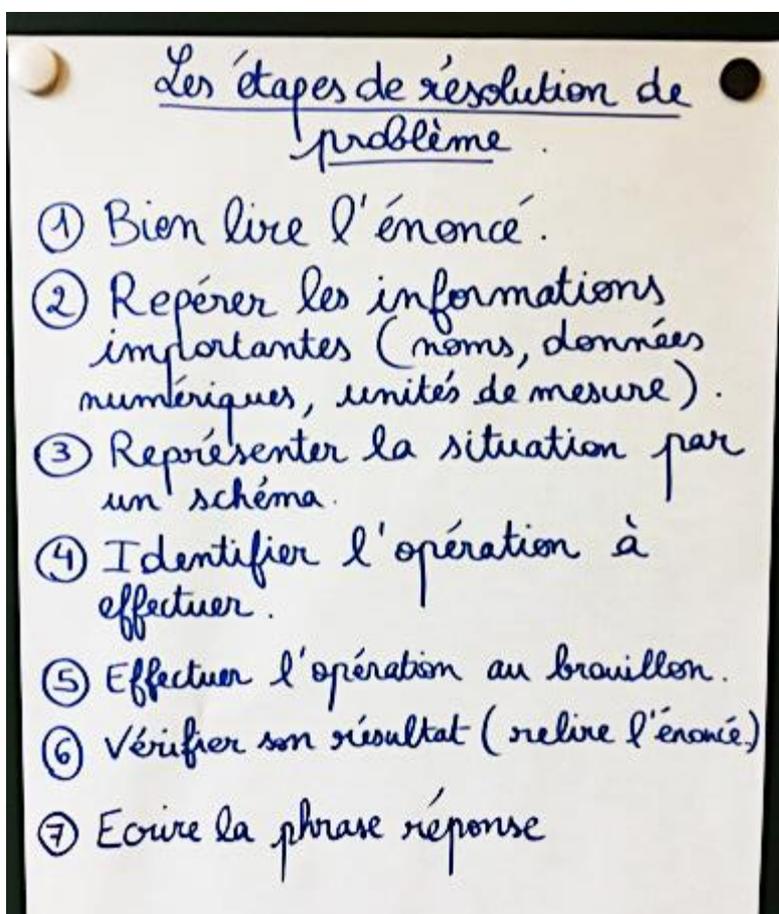
EI* — écrire une phrase réponse ?

PE — Tout à fait, écrire une phrase réponse

Al* — et le calcul aussi

PE — Dans un des problèmes il fallait écrire la phrase réponse. Donc faut montrer le calcul, donc le raisonnement, et une phrase réponse, et on n'oublie pas les unités dans la phrase réponse.

Affiche collective :





Atelier problèmes

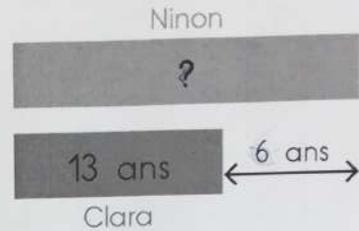
Résoudre des problèmes de comparaison en une étape

CHERCHONS ENSEMBLE

Écris un énoncé de problème que l'on peut résoudre à l'aide du schéma proposé. N'oublie pas d'écrire une question dans ton énoncé.

Problème 1 Des mots pour t'aider: âge, de plus que, de moins que.

C'est l'anniversaire de Ninon ~~elle~~ mais on ne connaît pas son âge, ~~elle~~ Clara a 6 ans de moins que M^{lle} Ninon. Quelle Clara a ~~13 ans~~ âge a Ninon Clara a 13 ans
Quelle âge a Ninon? $13 + 6 = 19$ Ninon a 19 ans



Problème 2 Des mots pour t'aider: mesure, différence, taille, de plus que, de moins que.



Lola mesure 143 cm
Sami lui mesure 125 cm
Combien de cm centimètre ont-ils d'écart?
 $143 - 125 = 18$
Ils ont 18 cm d'écart



JE M'ENTRAINE

Écris un énoncé de problème que l'on peut résoudre à l'aide du schéma proposé.

Problème 3 Des mots pour t'aider: de plus que, de moins que.

Dans l'école Louis Pergaud il ya 267 élèves il ya a 54 élèves d'écart que l'école Jules Ferry
 $267 - 54 = 213$
Il ya 213 élèves dans l'École Jules Ferry

