



HAL
open science

Formation des NT1 à la préparation de classe : dispositif alternant temps collectifs et accompagnement individuel

Nicolas Cathelotte

► To cite this version:

Nicolas Cathelotte. Formation des NT1 à la préparation de classe : dispositif alternant temps collectifs et accompagnement individuel. Education. 2021. dumas-03578776

HAL Id: dumas-03578776

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03578776v1>

Submitted on 17 Feb 2022

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

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



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

Mémoire de Master 2 FFE

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

Mention 4 : Pratiques et ingénierie de la formation.

Parcours : **Formation de formateurs d'enseignants**, premiers et seconds degrés

Formation des NT1 à la préparation de classe : dispositif alternant temps collectifs et accompagnement individuel

Présenté par : **CATHELOTTE Nicolas**

Site : Antony

Tuteur du mémoire : TEMPIER Frédéric

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie mon directeur de mémoire, M. Frédéric Tempier, enseignant-chercheur à l'Université de Cergy, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son extrême bienveillance.

Je remercie vivement mes collègues conseillers pédagogiques de circonscription qui se sont très longuement entretenus avec moi, qui ont répondu à mes innombrables sollicitations et avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à échanger sur notre passion commune : la formation.

Je remercie sincèrement les enseignants qui m'ont fait confiance, m'ont accueilli dans leur classe et ont accepté d'être enregistrés lors des entretiens. Je remercie, par ailleurs, l'Inspectrice de l'Éducation Nationale, Mme Cécile Goémé, qui nous a donné son accord pour la mise en place de cette expérimentation sur la circonscription et nous a accordé toute sa confiance.

Je remercie l'ensemble des professeurs de l'Inspé d'Antony qui interviennent sur ce master, et ont su nourrir ma réflexion par les enseignements dispensés.

Je remercie mes proches et amis, pour leur soutien, leur avis critique, la lecture et la relecture de ce mémoire.

Un remerciement chaleureux, à ma mère, patiente relectrice orthographique depuis tant d'années.

Enfin, j'ai une pensée émue pour mon grand-père, qui n'a pas eu l'occasion de relire ce mémoire, mais l'aurait fait avec passion comme à chaque fois.

Table des matières

Introduction	7
Chapitre 1 : Le cadre théorique	10
A. La planification	10
1 L'enseignement-apprentissage	10
1.1. Enseigner ou apprendre, qui fait quoi ?	10
1.2. La situation d'enseignement-apprentissage	11
1.3. Les activités de l'enseignant : construire, mettre en œuvre, animer	12
2 L'activité de planification	12
2.1. Définir la planification	12
2.2. De la tâche prescrite à la tâche redéfinie	13
2.3. Pourquoi les enseignants planifient-ils ?	14
2.4. Comment décrire la pensée planificatrice des enseignants ?	14
2.5. La formation initiale des enseignants sur la planification	16
2.6. Quelle serait alors une bonne planification pour un enseignant ?	17
3 La genèse instrumentale	18
B. L'accompagnement dans l'entrée dans le métier	20
1 L'accompagnement	21
1.1. L'accompagnement : une pratique d'étayage à bien distinguer des autres	21
1.2. Les invariants de l'accompagnement	22
1.3. Les postures de l'accompagnant	23
2 L'entretien conseil post-visite de classe	24
2.1. Du point de vue des CPC	24
2.2. Du point de vue des NT1	24
2.3. Limites de l'entretien conseil post-visite de classe	25
3 D'autres dispositifs de formation possibles	25
C. Ma problématique et mes hypothèses	26
Chapitre 2 : Dispositif de recherche et analyse	27
A. Le dispositif de formation expérimenté	27
B. Le cadre méthodologique	29
1 Le contexte	30
2 Présentation des enseignants suivis	30
3 Méthodologie	31
3.1. Entretien	32
3.2. Analyse documentaire	32
4 Données recueillies	32
5 Traitement des données	33
5.1. Hypothèse 1	33
5.2. Hypothèse 2	33
C. Expérimentation	35
D. Analyse des données	37

1	L'analyse des documents	37
2	L'entretien concernant les outils de préparation	42
3	L'analyse des entretiens en termes de préoccupations	45
Chapitre 3 : Discussion.....		55
A.	La planification	55
1.	L'activité de planification de l'enseignante	55
2.	De l'artefact à l'instrument	56
2.1.	Le cahier-journal.....	56
2.2.	Les fiches de séquence	56
2.3.	Des instruments qui forment un méga-instrument de planification	57
2.4.	Limites et perspectives	57
3.	La pensée planificatrice de l'enseignante	58
3.1.	Des fragilités didactiques qui font écran avec les préoccupations élèves.....	58
3.2.	Constats et limites	58
B.	L'accompagnement.....	59
1.	Les conditions d'un accompagnement, la contractualisation	59
2.	Une démarche d'accompagnement	60
3.	Quatre itinéraires d'accompagnement différents.....	61
4.	Les limites de l'accompagnement.....	62
C.	Le dispositif de formation	63
1.	Bilan de formation des NT1	63
2.	Analyse a posteriori du dispositif.....	63
2.1.	Les plus-values.....	63
2.2.	Les limites.....	64
D.	Retour sur les hypothèses	65
1.	Hypothèse 1	65
2.	Hypothèse 2	65
Conclusion.....		66
1	De la prescription à la responsabilisation.....	66
2	Une meilleure articulation des instruments entre eux.....	67
3	Outiller la vigilance didactique avec des progressions	68
4	Un dispositif de formation à poursuivre, améliorer et étendre.....	68
5	Des limites à cette recherche.....	69
6	Les bulletins de visite, un point d'appui ou un frein à l'accompagnement ?.....	70
Bibliographie		71
Annexes		74

Introduction

J'exerce mes missions de conseiller pédagogique, depuis novembre 2020, sur la circonscription Evry 2 Numérique, dans le département de l'Essonne. Au cours de la première période j'occupais la fonction de professeur des écoles maître-formateur (PEMF), j'accompagnais huit professeurs des écoles stagiaires (PES) en étant à mi-temps en classe dans cette même circonscription, au sein d'une école d'application. Cette circonscription regroupe 7 communes différentes. Aucune école de la circonscription n'appartient au réseau d'éducation prioritaire, mais les écoles d'Evry sont fléchées « en attention particulière ».

Dans le cadre de mes missions de conseiller pédagogique de circonscription (CPC), j'ai la mission d'accompagner à l'entrée dans le métier les enseignants néo-titulaires 1^{ère} (NT1), 2^{ème} (NT2) et 3^{ème} année (NT3). Avec mes deux collègues CPC, nous nous sommes réparti l'accompagnement des 18 NT1. J'assure donc le suivi de six d'entre eux.

Le changement de fonction m'a permis de comparer les niveaux de compétences de ces enseignants sortis tout juste de leur formation initiale avec ceux que je suivais quinze jours auparavant, au début de leur année de stagiaire. Il est intéressant de constater que malgré un tutorat intense¹ lors de leur année de PES, des difficultés identiques subsistent.

Ceci m'a amené à me questionner : Qu'est-ce qui fait que des enseignements de formation initiale ne soient pas encore visibles en classe ? Comment apprend-on à enseigner ? Comment aider ces enseignants novices à développer leurs compétences professionnelles ? Le référentiel de compétences professionnelles rappelle que « *ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue* » (Bonnafeuf, 2013). En effet, le développement professionnel, comme tout apprentissage, ne revient pas à une accumulation de connaissances ou de savoirs, il s'agit d'une activité de conceptualisation qui ne se transmet pas, mais se construit avec le temps (Pastré, 2007). Par ailleurs, comme tout apprentissage, la dimension de médiation est primordiale (Pastré, 2007), c'est comme ça que j'envisage mon rôle de CPC, un médiateur qui permet de faire passer des savoirs externes à l'enseignant, en connaissances qui sont des ressources internes pendant l'exercice de son métier. Pastré (2007) utilise une métaphore à partir de la genèse instrumentale de Rabardel (1995) : « *L'apprentissage se produit quand le savoir-artefact est transformé en savoir-instrument, c'est-à-dire intériorisé par le sujet et intégré à ses schèmes* ».

C'est pourquoi, je vais tâcher d'appuyer mon dispositif de formation sur le concept d'accompagnement décrit par Paul (2009) et en ayant à l'esprit le concept d'instrument de Rabardel (1995).

¹ Au minimum 4 visites du Tuteur Terrain (PEMF) et 1 visite du Tuteur Universitaire (professeur Inspé)

Lors de la première visite effectuée par mes collègues², un constat est fait, l'axe de progrès commun à travailler correspond à la compétence P3 du référentiel de compétences du professeur : « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». Nous observons des enseignants qui dans leur majorité ont su poser un cadre satisfaisant pour avoir un climat de classe propice aux apprentissages, mais dont les préoccupations premières sont la mobilisation des élèves dans les tâches scolaires proposées et l'activité produite par les élèves (Durand, 1996). De plus, la majorité des enseignants ont exposé des outils de préparation, comme il leur était demandé dans leur année certificative de professeur des écoles stagiaires (PES). Cependant, ces outils semblent plus correspondre à des prescriptions secondaires (Goigoux, 2007), qu'à de véritables instruments (Rabardel, 1995) de planification.

Il m'a donc semblé intéressant de revenir avec eux sur cette tâche de planification, pour les amener à réfléchir sur les dilemmes qu'ils rencontrent et les éléments qu'ils prennent en compte lorsqu'ils planifient, pour les faire évoluer.

J'aimerais dans un premier temps, engager avec eux un travail de réflexion sur les outils qu'ils utilisent, dans l'objectif de faire le lien entre ce qu'ils ont appris en formation initiale et analyser ensemble comment ils se sont approprié ces outils pour en faire de véritables instruments de préparation et de conduite de classe.

Dans un second temps, je souhaiterais les accompagner dans l'appropriation de ces outils, non pas par une nouvelle prescription, mais en coconstruisant une séquence pour travailler sur leurs préoccupations et les questions qu'ils se posent au cours de cette phase de préparation, tout en les accompagnant dans le processus de redéfinition de la tâche prescrite (Leplat & Hoc, 1983).

Je souhaiterais ainsi amener ces enseignants à développer la compétence 14 du référentiel de compétences : « *réfléchir sur sa pratique -seul et entre pairs- et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* », en formant des « *praticiens réflexifs* » capables de prendre de la distance avec ce qu'ils ont fait, pour réfléchir sur l'action dans le but de l'améliorer, car comme disait Dewey : « *l'expérience n'est pas en tant que telle formatrice ; l'expérience vécue ne devient occasion d'apprentissage que si elle est le départ d'une réflexion approfondie* » (Paquay & Sirota, 2001).

² La 1^{ère} visite a eu lieu en période 1, lorsque j'assurais un mi-temps en classe et l'autre mi-temps en tant que PEMF.

Ma problématique sera donc la suivante :

Comment une formation d'enseignants débutants, alternant accompagnement individuel et travail collectif pour une analyse réflexive de leur activité de préparation en lien avec leur pratique de classe, peut les amener à davantage prendre en compte l'activité des élèves lors de la planification ?

Dans un premier temps, je définirai le cadre théorique sur lequel je vais prendre appui : tout d'abord définir l'activité de planification des enseignants et le concept de genèse instrumentale ; avant de m'intéresser aux dispositifs d'accompagnement dans l'entrée dans le métier en définissant le concept d'accompagnement pour ensuite interroger le dispositif d'entretien conseil et ouvrir la réflexion sur d'autres dispositifs de formation possibles.

Dans un deuxième temps, je vais présenter le dispositif de formation expérimenté et le cadre méthodologique, pour analyser les données recueillies.

Dans un troisième temps, je reviendrai sur les résultats pour les interpréter et les discuter, avant de conclure et proposer des prolongements envisageables.

Chapitre 1 : Le cadre théorique

A. La planification

1 L'enseignement-apprentissage

Dans l'introduction, j'ai cité la compétence P3 du référentiel de compétences du professeur : « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». Avant d'aller plus loin, il me semble essentiel de définir les mots qui composent cette compétence et pour commencer, les deux verbes qui seront au cœur de notre réflexion : enseigner et apprendre.

1.1. Enseigner ou apprendre, qui fait quoi ?

Enseigner est issu du latin populaire *insignare*, « indiquer, désigner ». Enseigner est devenu l'idée de « transmettre des connaissances » au XVII^{ème} siècle³. Dans cette définition, quelle serait la place de l'élève et celle du maître ? L'élève est perçu comme une personne recevant et accumulant la connaissance déversée par l'enseignant. Cependant, Plutarque (Maréchaux, 1995, p. 67), il y a deux millénaires déjà, disait : « *L'esprit n'est pas comme un vase qui a besoin d'être rempli ; c'est plutôt une substance qu'il s'agit seulement d'échauffer* ». Je vais donc expliquer rapidement ce que j'entendrai par enseigner dans le cadre de ce mémoire. Enseigner ne relèvera pas de la transmission, mais de l'action de l'expert, qui aide l'élève à apprendre. Autrement dit, enseigner pourra être traduit par « faire apprendre », l'enseignant ayant en charge le « faire » (la situation) et l'élève ayant pour travail « l'apprendre ».

Apprendre, dès l'ancien français, signifie « saisir par l'esprit », et « acquérir pour soi des connaissances ». Même si dans les usages on peut entendre « je vais t'apprendre à », ce qui est de l'ordre de la menace⁴, l'apprentissage est une action dévolue à l'élève. Mais alors, qu'est-ce qu'apprendre ?

Musial & Tricot, définissent l'apprentissage comme « *un changement relativement permanent des connaissances ou du comportement d'une personne, dû à l'expérience* » (Musial & Tricot, 2020, p. 18). Ce qui permet déjà de définir l'apprentissage, comme un changement dans la durée, qui peut concerner aussi bien des connaissances, que des comportements. Nous verrons que cette notion de durée est très importante et sera une des difficultés que nous allons évoquer à propos de la planification. Il montre ensuite que la connaissance est liée très étroitement à une tâche et qu'il existe plusieurs formats de connaissances : des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales. Un des objets de l'apprentissage sera de transformer une connaissance pour étendre son domaine d'utilisation, ce que les enseignants

³ Le Robert, dictionnaire historique de la langue française

⁴ Ibidem

nomment souvent « savoir transférer ». Enfin, la tâche va permettre de construire de nouvelles connaissances qui vont alors enrichir la compétence⁵ de la personne qui réalise cette tâche.

1.2. La situation d'enseignement-apprentissage

Tâche, activité, quelle différence, quel impact sur l'acte d'enseigner ?

La tâche va être la situation proposée par l'enseignant, dans un but d'apprentissage. Ce but d'apprentissage peut être l'utilisation d'une connaissance :

- dans l'objectif de renforcer ou évaluer cette connaissance,
- dans l'objectif de l'apprentissage d'une nouvelle connaissance.

Tandis que **l'activité**, sera ce que réalise ou non l'élève, de façon réfléchie ou inconsciente. L'activité de l'élève comprend une partie visible et une partie invisible, difficile d'accès pour l'enseignant et pourtant primordiale pour mesurer l'écart entre la *tâche prescrite*, fixée par l'enseignant et qui correspond à la situation d'enseignement-apprentissage, la *tâche redéfinie* par l'élève, telle qu'il l'a comprise, et enfin la *tâche effective*, réalisée par ce dernier. Cet écart est présenté dans les travaux de S. Bonnéry (2007) sous la forme de *malentendus* que l'on pourrait réduire en adoptant un enseignement plus explicite⁶.

Quelles sont les conditions pour que cette situation d'enseignement soit porteuse d'apprentissage à l'école ?

Musial & Tricot (2020), font état de quatre conditions à l'apprentissage scolaire :

- **Les conditions d'engagement** (la motivation et le niveau d'engagement cognitif dans la tâche) ;
- **Les conditions d'attention** (l'attention est nécessaire pour réaliser la tâche et pour apprendre) ;
- **Les conditions métacognitives** (la réalisation de la tâche ne doit pas faire obstacle à l'apprentissage) ;
- **Les conditions cognitives** (faire attention aux malentendus cognitifs).

Nous allons pouvoir nous appuyer sur ces quatre conditions à l'apprentissage scolaire pour décrire l'acte d'enseigner. Pour *faire apprendre*, le professeur doit avoir en tête les quatre conditions évoquées ci-dessus. L'enseignant doit proposer une tâche d'enseignement-apprentissage qui engage cognitivement l'élève, permet à celui-ci de focaliser son attention sur l'objectif d'apprentissage, ce qui sous-entend l'utilisation d'une tâche déjà maîtrisée par les élèves, et un étayage bien équilibré pour expliciter ou généraliser les nouveaux apprentissages.

⁵ Compétence = {Tâche ; Connaissances théoriquement nécessaires à la tâche ; Connaissances issues de la pratique de la tâche} (Tricot, 2020, p40)

⁶ **Enseignement explicite**, tel qu'il est présenté dans le référentiel de l'éducation prioritaire https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm?cid_bo=80035, c'est-à-dire : « permettre [aux élèves] de reconnaître l'objectif d'apprentissage de chacune des tâches scolaires »

1.3. Les activités de l'enseignant : construire, mettre en œuvre, animer

La mise en œuvre et l'animation sont les deux composantes les plus connues dans le travail de l'enseignant, elles constituent la partie émergée du travail enseignant. Cependant, le travail de l'enseignant ne se réduit pas uniquement à cette partie visible. La seconde facette du métier est souvent oubliée et méconnue, et pourtant elle est indispensable au bon déroulement des apprentissages des élèves, il s'agit de la préparation de la classe.

En dehors du temps scolaire, l'enseignant doit construire, concevoir les situations d'enseignement-apprentissage. Cette activité de planification est une tâche complexe qui peut s'approcher de la résolution de problème, influencée par de nombreux paramètres, et qui nécessite, de l'enseignant, des prises de décisions.

D'ailleurs, la liste des composantes de cette compétence, qui figure dans le référentiel de compétences du professeur, illustre bien l'étendue et la complexité de celle-ci :

- **Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.**
- **Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun.** Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- **Prendre en compte les préalables et les représentations sociales** (genre, origine ethnique, socio- économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- **Sélectionner des approches didactiques appropriées** au développement des compétences visées.
- **Favoriser l'intégration de compétences transversales** (créativité, responsabilité, collaboration) et **le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.**

2 L'activité de planification

2.1. Définir la planification

L'activité de planification est souvent pensée comme une activité d'anticipation chronophage, ce qu'elle est bien sûr, mais ce serait restreindre la planification dans sa temporalité et ne pas la considérer comme un processus dynamique nécessaire au bon déroulement de l'acte d'enseignement. En réalité, il y a trois moments distincts dans la planification d'activités en environnement dynamique ouvert (Rogalski, 2003) : la planification pré-active, qui se déroule avant la séance ; la planification interactive, qui relève des ajustements et improvisations en cours de séance ; la planification post-active, qui correspond au retour sur la planification après la séance. Comme Clark & Peterson, (1986), je vais regrouper sous l'appellation **planification**, la pensée post-active et la pensée pré-active qui sont liées et se caractérisent par **une pensée en dehors de l'interaction en classe**. En ce qui concerne la planification interactive, la

pensée **pendant l'interaction avec les élèves**, je reprendrai le terme de **régulation**, emprunté aux cinq focales de Goigoux⁷.

2.2. De la tâche prescrite à la tâche redéfinie

Lorsqu'il planifie, l'enseignant se retrouve à interpréter la tâche prescrite par l'institution, pour la redéfinir et l'adapter à la singularité de sa classe, il se confronte à plusieurs dilemmes qui sont des nœuds décisionnels intéressants à analyser. Certains dilemmes ne renvoient pas directement aux élèves, d'autres s'y réfèrent directement.

Premier dilemme, l'enseignant se confronte à la difficulté du **changement d'échelle temporelle** entre les programmes qui fixent des attendus de fin de cycles sur une durée de 3 ans, alors que lui doit penser en sous but à la séance et à la journée dans sa classe. Il est donc contraint de redéfinir les buts et sous buts de son enseignement en passant d'une échelle temporelle de trois ans à la journée. Sardo-Brown (1990) distingue cinq niveaux de planification qui s'emboîtent les uns dans les autres et se développent en spirale : annuelle, périodique, unitaire, hebdomadaire et quotidienne.

Deuxième dilemme, l'enseignant se trouve confronté à **différents niveaux de prescriptions** qu'il a souvent du mal à hiérarchiser et qui peuvent interférer. Goigoux (2007) distingue les *prescriptions primaires*, qui comprennent les instructions officielles, mais également l'évaluation des inspecteurs de l'Education nationale et l'évaluation des acquisitions des élèves ; des *prescriptions secondaires*, qui correspondent aux recommandations reçues lors de la formation initiale (Inspé⁸ et PEMF⁹). Je pense qu'il y a également trois intercalaires sociaux qui viennent filtrer le travail prescrit et réorganiser le travail réel des enseignants, quitte parfois à faire écran et éloigner totalement le travail réel des enseignants des *prescriptions primaires*. Il s'agit du *genre professionnel* (Goigoux, 2007), qui pour les enseignants débutants se traduit à la fois par la mémoire de leur propre scolarité et les répertoires en actes transmis par les pairs. Ensuite, il y a la *pression sociale* et les *doxas* qui peuvent s'exercer à l'encontre des *prescriptions primaires* lorsqu'elles s'éloignent trop de la « zone proximale d'acceptation » des parents et viennent déstabiliser les représentations conservatrices que la société reporte sur l'école. Enfin, cette planification est souvent tributaire des artefacts dont disposent les maîtres : manuels scolaires et blogs enseignants, car l'activité de planification est souvent « *médiatisée par les instruments didactiques* » (Goigoux, 2007).

Troisième dilemme, auquel doivent se résoudre les enseignants, pour redéfinir la tâche prescrite, **la prise en compte des élèves**, de l'environnement dans lequel ils exercent et

⁷ Les cinq focales de Goigoux : <https://blogs.mediapart.fr/roland-goigoux/blog/100221/cinq-focales-pour-aider-les-formateurs-analyser-lactivite-denseignement>

⁸ Inspé : Institut Supérieur du Professorat et de l'Education

⁹ PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur

l'acceptation des incertitudes dues à cet environnement dynamique ouvert qu'est la classe. Comment concilier le rythme des élèves, leurs intérêts et les exigences officielles, nous amène à des questions de métier fortes : Achever le programme ou assurer la maîtrise des contenus par un maximum d'élèves ? Avancer avec les élèves forts ou respecter le rythme des élèves faibles ? Garantir la participation de tous les élèves ou chercher la maximisation des progrès d'apprentissage de tous les élèves ? (Wanlin, 2010)

2.3. Pourquoi les enseignants planifient-ils ?

Wanlin (2009) a fait la synthèse de nombreuses recherches sur la planification et il fait état de trois raisons-types pour lesquelles les enseignants déclarent planifier :

- 1) **Des raisons organisationnelles et administratives** : structurer le fonctionnement de l'année scolaire, respecter les attendus professionnels du point de vue de la hiérarchie, mais également pour faciliter le travail d'autres enseignants dans le cas d'un remplacement.
- 2) **Des raisons personnelles et psychologiques** : diminuer le niveau d'incertitude, nécessité de simplifier l'acte d'enseignement.
- 3) **Des raisons pédagogiques** : nécessité d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage, optimiser la qualité de la situation d'enseignement-apprentissage, mais aussi adapter le programme d'enseignement aux réalités de la classe.

Malgré une variété de raisons-types, dans les représentations des enseignants, la planification se résume encore souvent à une *planification-produit* (Bergeron, 2018), réduite à une trace écrite, qui se rapproche d'un document professionnel dit « obligatoire », « *dans un canevas uniforme* ». Je partage l'analyse de Bergeron (2018) qui préconise de repenser la formation à la planification en formation initiale et continue, et ainsi « *mettre en évidence la complexité réelle de planifier* », pour ne pas laisser croire que planifier consiste à compléter les cases d'une trame fournie en formation, mais insister sur les aspects décisionnels de la *planification-processus* en accompagnant le raisonnement de cette pensée planificatrice.

2.4. Comment décrire la pensée planificatrice des enseignants ?

Le modèle proposé par Wanlin (figure 1) a une visée descriptive et non une visée prescriptive (Dessus, 2000). Il a pour but de montrer la complexité de cette tâche en mettant en lumière la double cyclicité de la pensée planificatrice et révéler ainsi les tensions qui occupent la pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. De cette manière, il montre que cette tâche relève d'un compromis et non d'une science exacte.

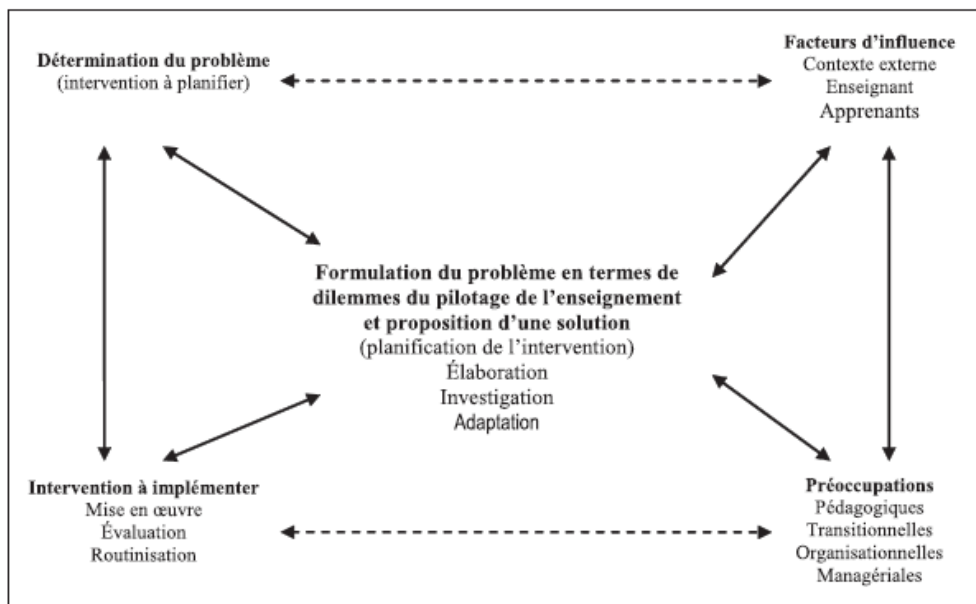


Fig.4 – Modèle de la double cyclicité de la pensée planificatrice (Wanlin, 2009, p. 119)

Le cycle de gauche reprend le modèle de traitement de l'information et de prises de décisions de Yinger (1980), en reprenant les trois phases du processus de résolution de problèmes :

- 1) « **La détermination ou conception générale du problème** : l'enseignant se représente la tâche d'enseignement à planifier, qui est traduite en problèmes spécifiques, à partir des informations dont il dispose (environnement, curriculum, ressources, apprenants, ...) et il traduit cette tâche en dilemmes de planification qui sont analysés en fonction de facteurs précis pour proposer des pistes de solutions.
- 2) **La formulation du problème et de la solution** : l'enseignant élabore, adapte et teste mentalement différentes solutions (élaboration, investigation, adaptation)
- 3) **La mise en œuvre, l'évaluation et la routinisation** : l'enseignant implémente et évalue la solution lors de la phase interactive et stocke les résultats en mémoire pour les utiliser ultérieurement. » (Wanlin, 2009, pp. 112-113)

Le cycle de droite s'intéresse à la gestion des dilemmes, qui implique une réflexion entre les préoccupations et les facteurs d'influence, à la recherche d'un équilibre le moins inconfortable possible. Les préoccupations des enseignants sont relatives : aux contenus, aux stratégies d'enseignement, aux objectifs et à l'évaluation. Ces préoccupations apparaissent dans des proportions et selon un ordre différent selon les enseignants (Wanlin, 2009). Les facteurs d'influence relèvent soit de facteurs du contexte externe (environnement, matériel, social, institutionnel), soit de facteurs propres à l'enseignant (croyances ou connaissances : pédagogiques, disciplinaires ; expériences professionnelles et personnelles), ou bien de facteurs renvoyant aux élèves (leur participation, motivation, engagement, leurs besoins, capacités et intérêts) (Wanlin, 2009).

2.5. La formation initiale des enseignants sur la planification

Au cours de l'année de PES, les fonctionnaires stagiaires sont encadrés par un tuteur terrain (PEMF) et un tuteur universitaire (Inspé). Dans le département de l'Essonne, un document d'accompagnement des PES, de deux pages, permet d'uniformiser le suivi en classe de tous les PES ([annexe 1](#)). Il est intéressant d'analyser les demandes qui sont faites aux stagiaires sur le thème de la planification à travers ce document.

Les premières rencontres entre PEMF et PES, avant la rentrée, sont souvent consacrées à la construction de l'emploi du temps et du cahier journal. Ce premier temps a pour objectif de répondre à l'urgence pour gérer les premiers jours de classe. Une fois passée l'urgence de la semaine de rentrée, il est demandé aux enseignants de programmer leur période 1, ce qui sera exigé ensuite pour chaque période. A partir de la période 2, les enseignants ont reçu un enseignement sur la construction de séquence à l'Inspé, et la fiche de séquence devient une trace écrite exigible. Les enseignants peuvent s'essayer à partir de fiches de séquences construites avec leurs formateurs universitaires, avant de tenter de se réapproprier cet outil sur d'autres objets d'enseignement. En période 3, la fiche de séance devient le sésame à arborer lors de la visite, avec sa consœur fiche de séquence. Elles deviendront exigibles dans tous les domaines, dès lors, jusqu'à la fin de l'année.

Je constate que ces attendus de visites peuvent laisser penser que la planification relève d'un produit et qu'elle est avant tout une trace écrite à présenter. Ce que l'on retrouve dans les conceptions enseignantes lorsqu'ils déclarent planifier pour des raisons administratives : la planification est perçue comme un attendu professionnel pour la hiérarchie avant d'être un outil pédagogique. Ria & al. (2004) montrent que les attendus très forts sur les outils de planification lors des visites certificatives pendant la formation initiale, conduisent les enseignants débutants à penser cette planification comme une feuille de route à suivre, un carcan dont il ne faut pas s'écarter, car tout écart au plan de cours, sera interprété comme une mauvaise anticipation de celui-ci.

Par ailleurs, à travers cette modalité de formation en alternance, qui doit former les enseignants selon le référentiel de compétences, dans un temps très restreint, les formateurs se trouvent dans l'obligation de répondre aux préoccupations de survie des PES et ne peuvent pas prendre le temps nécessaire pour former ces futurs enseignants à la réflexion sur les dilemmes de la planification et l'enseigner comme un processus décisionnel, qui sera au mieux optimal pour la réalité de leur classe cette année-là.

Ce qui me questionne, c'est l'absence d'exigence sur l'artefact progression, alors qu'il est demandé aux professeurs en formation de préciser la compétence travaillée et l'objectif pour les élèves dans leurs fiches de préparation, la progression n'apparaît nulle part dans les exigibles, ni comme point d'appui pour préparer la classe. Pourtant, la progression est l'outil centré sur les savoirs qui permet de réfléchir à l'enchaînement des apprentissages par étapes

successives selon les acquis précédents. C'est également l'outil qui permet aux enseignants de tenir compte du rythme et des progrès des élèves.

Il est intéressant de constater que ce modèle de formation en alternance, appuyé par cette chronologie d'observables pour la certification des PES, influence un cheminement de pensée contre-productif et conforte les enseignants dans une habitude qui correspond à leurs premières préoccupations : tenir la classe et avancer coûte que coûte dans le programme. Les plus grandes craintes des enseignants débutants étant de ne pas avoir assez de tâches prévues pour occuper les élèves et ainsi ne plus les contrôler, mais également ne pas terminer le programme. Du coup, les jeunes enseignants pensent à la tâche des élèves avant même de penser à l'objectif d'apprentissage en termes de contenus, ce qui nous le verrons, conduit de nombreux enseignants à proposer des suites de tâches aux élèves, sans les intégrer dans un processus d'enseignement-apprentissage cohérent.

Bien que, tous les formateurs de la formation initiale veuillent que les enseignants réfléchissent en situations d'apprentissage à partir des programmes et proposent des leçons prenant en compte tous les élèves, le modèle de formation et d'évaluation semble impliquer un comportement contraire au but escompté. Le pari d'imposer la production d'outils pour obliger les enseignants à penser leur planification, dans l'idée du processus d'instrumentation de Rabardel (1995), ne semble pas efficace pour l'ensemble des enseignants formés et se confronte à des malentendus sociocognitifs chez les enseignants.

2.6. Quelle serait alors une bonne planification pour un enseignant ?

Pour tenter de répondre à cette question, je propose de m'appuyer sur des études qui ont comparé les conceptions sur la planification des enseignants novices et celles d'enseignants expérimentés.

Koni et Krull (2018) obtiennent des résultats qui montrent que les enseignants novices se focalisent principalement sur des objectifs immédiats à accomplir et l'enseignement de contenus obligatoires, tandis que les enseignants experts considéreraient la planification de manière plus flexible, laissant plus de place aux événements inattendus. Ces résultats sont appuyés par les travaux de Tochon (1993) qui constate que les experts malgré une planification réelle, n'hésitent pas à abandonner leurs plans pour les réarranger au moindre événement, tout en maintenant leur ligne directrice. Il considère que c'est « *l'intériorisation des contenus et leur organisation* » (Tochon, 1993) qui permet aux enseignants experts d'improviser pour s'adapter aux réactions de leurs élèves. Ce qui montre la différence de pensée entre les enseignants débutants qui accordent une importance à ne pas déroger à leur planification au point d'en oublier d'observer leurs élèves et les enseignants expérimentés qui ne rédigent plus autant de documents de préparation, car ils se basent sur des routines qu'ils

ont accumulées et automatisées, tout en prenant appui sur une planification plus souple qui leur permet « *d'interpréter et de réinterpréter une situation* » (Perrin & Ria, 2008).

Autrement dit, la planification des enseignants experts serait plus souple, car elle serait une ressource et non un programme à suivre. Le travail de planification des enseignants experts serait plus un prisme de lecture pour observer les élèves, puis une boussole pour conduire tous les élèves dans la même direction à partir de là où ils se trouvent. Les outils de planification deviendraient des traces pour mesurer les écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est déroulé, afin de mieux s'ajuster pour la suite. Il va donc être important pour permettre aux enseignants débutants de monter en expertise, de leur permettre d'apprendre à s'adapter au réel des situations pédagogiques. Oublier la leçon parfaitement planifiée et intenable, mais prendre appui progressivement sur les imprévus de la classe pour en faire des leviers d'apprentissage.

3 La genèse instrumentale

Lors de l'activité de planification on ne peut pas faire abstraction des outils utilisés par les enseignants tels que les fiches de préparation de séances, les progressions ou encore le cahier-journal. Ainsi, la **notion d'artefact** va être nécessaire afin de comprendre les processus en jeu lors de la planification. Rabardel a proposé le concept de « genèse instrumentale » pour définir et expliciter ce qui se joue lors de ces processus (Rabardel, 1995). Je vais particulièrement m'intéresser à cette approche dite instrumentale, issue de l'ergonomie cognitive.

Définissons **la notion d'artefact** : il s'agit d'un dispositif matériel employé comme moyen d'action (Rabardel, 1995). S'appuyant sur le rôle primordial joué par les outils dans les activités, Rabardel distingue **artefact** et **instrument** :

L'**artefact** désigne l'outil, le dispositif (matériel ou symbolique) utilisé par le sujet.

L'**instrument** est construit par le sujet lors de son activité : il comprend l'**artefact** mais aussi les **schèmes** qui lui sont associés, compétences de l'utilisateur nécessaires à l'utilisation de l'artefact.

L'**instrument** est alors une entité mixte, comprenant une partie matérielle constituée de l'**artefact** en tant qu'objet, et une autre partie plus conceptuelle constituée des schèmes d'utilisation du sujet. L'instrument est donc construit, élaboré par le sujet.

On peut mentionner les apports de Piaget (1936/1994) et Vergnaud (1985) sur la notion de **schème** le définissant comme « *une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations* » (Vergnaud, 2001) étant composé de « *quatre catégories d'éléments : des invariants opératoires, des inférences ou calculs, des règles d'action, des prédictions ou attentes* ». En d'autres termes il s'agirait d'automatismes, pouvant être adaptés et ajustés, selon un but inconscient et permettant de prélever et traiter des informations afin d'agir sur le réel pour permettre au sujet de s'adapter aux situations rencontrées.

Un artefact devient instrument lors d'un processus que Rabardel nomme genèse instrumentale : l'instrument est le résultat d'un processus d'appropriation lors de la confrontation d'un sujet à des situations données, dans un contexte donné, lors d'une activité. On retrouve là le concept schème-situation (Vergnaud, 1990).

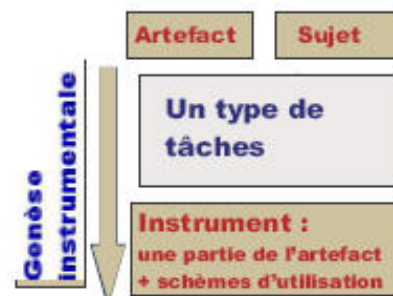


Fig 2 - La construction d'un instrument, par un sujet donné, à partir d'un artefact donné (Trouche, Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques, 2005, p. 7)

Par genèse instrumentale on entend ici l'appropriation d'un outil par instrumentalisation, lorsque l'artefact se transforme, et instrumentation, lorsque ce sont les schèmes de l'enseignant qui évoluent au cours de l'utilisation.

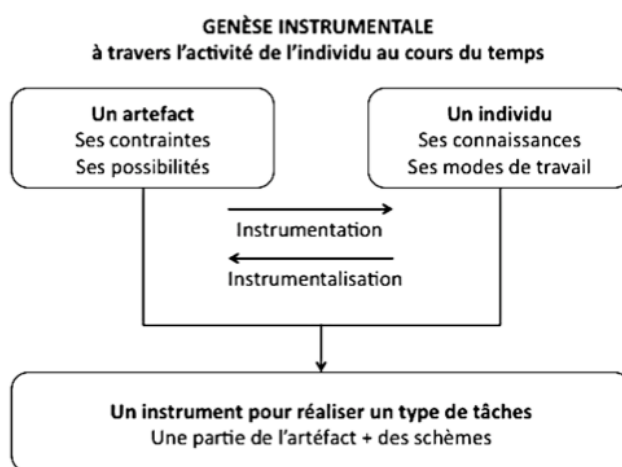


Fig 3 – La genèse instrumentale ((Trouche & Gueudet, 2007)

Les enseignants vont mettre en forme les outils qui leur ont été donnés pour en faire leur propre instrument par un mouvement d'**instrumentalisation** (Rabardel, 2005), ce qui pourra se caractériser par l'abandon de certaines fonctions ou le développement de nouvelles. En effet, les fonctions d'un artefact sont souvent préalablement définies, les fonctions *constituantes*, mais vont être modifiées par le sujet et faire émerger ainsi des fonctions nouvelles lors de l'instrumentalisation, appelées alors fonctions *constituées* (Rabardel, 1995, p. 116). Il est probable que la structure même de l'outil puisse être également transformée. D'ailleurs, les artefacts utilisés par les enseignants comme le cahier-journal ou les séquences, sont conservés et réutilisés mais surtout ils sont modifiés en fonction d'une expérience, à la suite d'une utilisation. Ils vont agir sur l'activité de l'enseignement par anticipation, sur le contrôle et la régulation qu'ils offrent (G. Body, Munoz, G. Bourmaud, 2014).

Le processus d'**instrumentation** sera dirigé vers le sujet lui-même par l'enrichissement et la diversification des schèmes d'utilisation de l'artefact, organisateur de l'activité. Les instruments utilisés par les enseignants ne sont donc pas neutres, ils ont un impact sur leur conceptualisation. Une analyse de ces effets paraît alors nécessaire pour essayer de

comprendre comment s'opère cette conceptualisation et ainsi pouvoir accompagner les enseignants dans leur réflexivité sur celle-ci. Selon Rabardel, les contraintes liées aux instruments couplées aux ressources qu'ils permettent pour l'action sont à l'origine de leur influence sur l'activité cognitive et la conceptualisation. Il me paraît alors nécessaire d'analyser l'influence de l'utilisation d'outils ou artefacts, fiches de préparation, cahier-journal ou programmations, sur la façon dont les néo-titulaires mènent leurs séances en classe.

Il s'agira donc de comprendre les transformations des tâches et des activités dans l'usage des artefacts, et tenter d'appréhender le développement des enseignants à travers ces processus d'appropriation (Folcher, V. & Rabardel, P., 2004). On notera que l'instrument n'est pas le seul médiateur entre le sujet et son activité mais d'autres sujets peuvent également jouer un rôle, notamment les collègues ou le formateur dans notre cas. Je ne développerai pas ici cette partie de l'analyse.

Grâce à cette démarche issue de la psychologie ergonomique et de la théorie de l'activité, je propose d'analyser l'activité des enseignants pour essayer de comprendre comment ils s'emparent de ces artefacts dans l'activité de planification. En outre, je me demande quelles modifications de l'activité ils provoquent, comment s'opère le processus de **genèse instrumentale**, quelle place les artefacts prennent au sein des ressources utilisées par les enseignants lors de leur planification, ou comment les enseignants transforment leurs instruments.

Je pars donc du principe que les enseignants vont mettre du temps à intégrer les artefacts et transformer leur pratique. Un accompagnement sur toute l'année va, je l'espère, me permettre d'observer l'évolution de leurs *compétences* en analysant les ajustements opérés sur leurs outils et leur activité en fonction de leurs besoins.

L'approche instrumentale, démarche ergonomique développée par Rabardel (1995) m'offre un cadre d'analyse pour décrire ce processus dans la durée et appuyer mes analyses.

B. L'accompagnement dans l'entrée dans le métier

De nombreuses études ont montré que l'entrée dans la profession constitue une étape essentielle dans la carrière des enseignants. Elles indiquent que la manière dont le débutant va vivre ses premières expériences professionnelles aura un impact fort sur son développement professionnel et déterminera son futur profil pédagogique (Ambroise, Toczek, & Brunot, 2017).

Le rapport sur la formation continue (Filâtre, 2016) souligne que « *la période de formation initiale ne saurait suffire pour que les enseignants débutants maîtrisent pleinement les compétences nécessaires* ». Filâtre préconise un continuum de formation avec une entrée graduelle dans le métier, en prolongeant la formation initiale par un accompagnement et des temps de formation au cours des trois premières années de titularisation. Le plan académique

de formation (PAF) de l'académie de Versailles¹⁰ s'appuie sur le schéma directeur de la formation continue 2019-2022¹¹ et propose dans *l'axe 2 – Se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles – des formations pour les « entrants dans le métier »*.

Dans le premier degré cet accompagnement s'effectue par un conseiller pédagogique de circonscription (CPC), sous la forme de visites en classe, suivies par un entretien post-visite, puis un rapport de visite, qui, contrairement à ce qui se déroule au cours de l'année certificative de PES, n'a qu'un objectif formatif. Le nombre de visites par année étant souvent dégressif au fur et à mesure de l'ancienneté dans le métier.

Avant d'interroger ce dispositif de formation à la lumière des lectures que j'ai pu avoir, puis entamer une réflexion sur d'autres dispositifs de formation possibles, je vais commencer par définir ce qui relève de l'accompagnement pour identifier ce que cela implique de la part du formateur-accompagnant.

1 L'accompagnement

« Il peut paraître artificiel de distinguer formation et accompagnement car l'accompagnement conduit à des effets formatifs. La séparation se justifie essentiellement par la différence des modalités d'action et des cadres institutionnels : dans l'accompagnement, l'accompagnateur rejoint ceux qu'il accompagne sur « leur » terrain et le travail conjoint se réalise en contexte. » (IGEN, 2014, p. 33). Paul (2009) revient sur la définition de l'accompagnement et dit que dans l'idée d'accompagnement *« il s'agit bien d'être avec et d'aller vers »*. Autrement dit, l'accompagnement est à la fois une relation entre individus et un cheminement qui s'établissent dans un contexte, une circonstance et une temporalité. L'accompagnateur se joint aux accompagnés pour aller avec eux, en même temps qu'eux, et à partir de là où ils en sont. Il donne une direction pour faire évoluer les formés dans un objectif de développement professionnel. Ce qui veut dire que l'accompagnement doit être demandé dans un contexte de développement et *« il ne pourra exister que si la personne qui est accompagnée a identifié un besoin ou a une volonté de changement »* (Biémar, 2012).

1.1. L'accompagnement : une pratique d'étayage à bien distinguer des autres

Vial et Caparros-Mencacci (2007) définissent l'accompagnement comme une pratique d'étayage particulière qu'ils distinguent des autres pratiques qu'ils qualifient alors de guidage. Cette distinction permet de circonscrire plus précisément ce qu'est l'accompagnement et ce qu'il n'est pas en se méfiant des faux amis du langage courant : piloter, conduire, animer, diriger, mais aussi aider, suivre ou faire se révéler. Le tableau ci-dessous fait une synthèse comparative entre les deux grandes catégories de guidage et l'accompagnement pour mettre en lumière les différences, et situer dans quel cadre les modalités du dispositif choisi se situent.

¹⁰ <http://www.ac-versailles.fr/cid118152/personnels-enseignant-d-education-et-psyen.html>

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm>

Pratiques de guidage	La relation d'aide (mode particulier de guidage)	Pratiques d'accompagnement
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le chef</i> : diriger, gouverner, garder le cap • <i>L'expert</i> : piloter, conduire quelque part, préconiser, auditer • <i>Le Tuteur/mentor</i> : animer, modeler, valoriser • <i>Le sherpa</i> : dévoiler, conseiller, aiguiller vers 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La mère archaïque</i> : aider, escorter, protéger, assister, contenir, soutenir, assurer, sécuriser, suivre, (faire se) révéler : accoucher 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Le consultant / le coach</i> : Accompagner
Ici, étayer, c'est Être <u>devant</u> , <u>Faire</u> des trajectoires <u>pour</u> <u>l'autre</u> , <u>Le lier</u> ¹² .	Ici, étayer, c'est Être <u>au-dessus</u> , <u>Lier</u> ¹² , <u>Faire</u> (faire) des trajectoires.	Ici, étayer, c'est Faire en sorte que <u>l'accompagné construisse</u> des trajets et se <u>relie</u>¹³ à <u>sa culture</u>.

L'accompagnement est une relation éducative qui cherche à émanciper l'autre en acceptant l'incertitude, l'aléa et en lui faisant confiance. L'accompagnateur est au service de l'enseignant, il est une personne ressource qui sait attirer l'attention de l'accompagné pour qu'il problématise lui-même les situations (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Ce qui revient à placer l'enseignant en posture réflexive pour garantir son autonomie, en lui permettant une prise de conscience sur les zones d'actions possibles. L'accompagnateur, contrairement au formateur devra se mettre en retrait. Il n'est plus celui qui sait, mais celui qui permet à l'autre de devenir intelligent, en pensant par soi-même (Cifali, 2014).

1.2. Les invariants de l'accompagnement

Il n'est pas possible d'établir un protocole d'accompagnement à suivre, car nous sommes dans un environnement dynamique ouvert (Rogalski, 2003), en revanche, Biémar (2012) a identifié quatre axes qui caractérisent le processus d'accompagnement : (i) l'axe de la relation, (ii) l'axe de la négociation, (iii) l'axe de la concrétisation, (iv) l'axe de l'autonomisation.

- **L'axe de relation** : L'engagement dans le processus d'accompagnement est soumis à la construction d'une relation de coopération entre partenaires, sans cette relation, rien n'est possible !

¹² Lier, mise en liens pour les auteurs signifie crée de la dépendance avec l'accompagnateur (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, pp. 28-32)

¹³ Les auteurs opposent le lien et la reliance. Relier est utilisé dans le sens « qui laisse libre », une rencontre, une alliance entre deux partenaires (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, pp. 28-32)

- **L'axe de négociation** : Cela consiste à définir avec le partenaire le cadre de l'accompagnement (besoins, attentes, demandes perçues, modalités de travail ensemble).
- **L'axe de concrétisation** : L'accompagnateur tente avec l'accompagné d'identifier le champ des possibles en fonction du réel (l'accompagnateur peut apporter des éléments pour permettre de progresser).
- **L'axe d'autonomisation** : L'accompagnateur place l'accompagné en posture réflexive pour lui donner de l'autonomie et la possibilité de réinvestir dans d'autres contextes.

1.3. Les postures de l'accompagnant

J'occupe une fonction qui renvoie à l'obligation de suivi des NT. Le cadre institutionnel reste cependant flou sur la manière de faire et les visites conseils font partie des doxas du conseiller pédagogique, mais ne sont pas une obligation, ni l'unique moyen de suivi des NT. En revanche je suis redevable envers l'institution d'effectuer les missions qui incombent à ma fonction. C'est également cette fonction qui rend légitime mon intervention auprès des enseignants, néanmoins cette fonction ne garantit en rien que je serai un professionnel accompagnant.

Ce sera la posture que je vais adopter qui va permettre d'établir une relation, puis une démarche d'accompagnement (Paul, 2016, pp. 78-80). La posture correspond à une manière d'être en relation avec la personne, c'est une attitude corporelle qui s'ajuste au contexte, à la situation, elle n'est donc pas figée, et sera plus ou moins appropriée à l'instant. La posture de l'accompagnant va exprimer son éthos, c'est-à-dire sa manière d'être, son intention et ses valeurs. Vial et Caparros-Mencacci (2007) distinguent deux postures caricaturales : une posture d'accompagnement qui ne cherche pas à se substituer à autrui, permet et suscite le dialogue, montre une écoute active et cherche à émanciper ; et une posture d'expert qui applique les normes et qui est dans le contrôle en résolvant les problèmes en lieu et place de la personne.

Pour être accompagnant, le professionnel doit donc faire un certain nombre de renoncements (deuil du pouvoir sur l'autre, deuil de la solution, deuil de la décision prise à la place de l'autre...) et va naviguer entre plusieurs postures d'accompagnement. Les postures du formateur¹⁴ dans un processus d'accompagnement professionnel sont développées par plusieurs chercheurs, pour ma part je prendrai appui sur celles définies par Jorro (2016) :

- **la posture de pisteur** (organise la suite de l'entretien)
- **la posture de contradicteur** (questionne et interpelle face aux évidences)
- **la posture de traducteur** (explicite des notions, engage dans une réflexion sur un point particulier)
- **la posture de médiateur** (fait le lien avec des ressources didactiques)

¹⁴ Pour aller plus loin, je décris les gestes professionnels du formateur en [Annexe 2](#).

- **la posture de régulateur** (met en situation d'autoévaluation ou de co-évaluation)

2 L'entretien conseil post-visite de classe

2.1. Du point de vue des CPC

Les pratiques des conseillers pédagogiques sont les suivantes (Sonzogni, 2010) : ils assistent à un temps de classe dont la durée peut être variable (entre une et trois heures), pendant ce temps d'observation le CPC prend des notes, mais il peut également recueillir des traces de l'activité des élèves ou de l'enseignant (audio, photo, vidéo, supports de préparation, cahiers des élèves, affichages...), s'en suit très souvent un entretien, juste après le temps d'observation, qui peut durer entre trente minutes et une heure. Ce temps d'échange est très souvent conduit par le CPC qui après avoir fait état des points positifs, invite l'enseignant à réfléchir sur son action et lui prodigue des conseils d'aspects didactiques ou pédagogiques (Sonzogni, 2010).

Chaliès (2009) questionne l'utilité de l'entretien post-visite en relevant plusieurs dilemmes rencontrés par le formateur dans cette situation de tutorat : (i) aider ou évaluer les enseignants en formation ; (ii) transmettre le métier aux enseignants en formation ou faire réfléchir sur le métier ; (iii) aider les enseignants en formation à enseigner ou les aider à apprendre à enseigner...

Quant à Sonzogni (2010), il se demande si les conseils prodigués au cours de ces entretiens ne relèvent pas davantage des préoccupations du CPC que de celles de l'enseignant débutant. Ce qui questionne sur la façon dont les NT1 reçoivent ces conseils et vivent ces visites avec entretien post-visite.

2.2. Du point de vue des NT1

Les NT1 ayant répondu au questionnaire de Sonzogni (2010) affirment majoritairement que ces visites avec entretien conseil sont utiles, mais qu'ils les abordent avec anxiété, ce qui les conduit très souvent à montrer quelque chose qu'ils pensent maîtriser, par crainte du jugement. Près de la moitié d'entre eux avouent modifier les séances prévues en raison de la présence du conseiller pédagogique. Alors que le CPC n'a pas de mission d'évaluation, des NT1 ne rentrent pas dans la dynamique formative du dispositif et font preuve de stratégies d'évitement ou n'osent pas aborder les questions qui les préoccupent, sans doute parce qu'ils ont un besoin de reconnaissance de leur identité professionnelle en construction, mais peut-être aussi par un formatage au cours des visites certificatives de PES, où ils ne se sentaient pas en droit de mettre en avant leurs difficultés.

Tout ceci souligne l'importance qu'il faut accorder à la qualité relationnelle mise en place par le CPC au cours des échanges, d'ailleurs 87% des NT1 préfèrent quand l'entretien part de leur ressenti, plutôt qu'un entretien directif ou semi-directif (Sonzogni, 2010). Pour autant, la moitié des NT1 déclare prendre en compte les trois-quarts des conseils reçus.

2.3. Limites de l'entretien conseil post-visite de classe

Par ailleurs, d'autres dilemmes peuvent se présenter au formateur dans le cadre de ces entretiens conseils : il est souvent difficile de hiérarchiser les conseils dans un temps très court et de les formuler dans un registre de formation et non d'information pour les enseignants (Sonzogni, 2010). De plus, ces conseils sont souvent en lien avec la personnalité du CPC, ses connaissances, ce à quoi il est plus ou moins attentif (Sonzogni, 2010)... Enfin, il est souvent compliqué de se détacher de l'urgence et de la réponse aux besoins immédiats du NT1, pour penser la formation dans la durée (Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009).

Nous pouvons constater que ce dispositif (entretien conseil post-visite), pratiqué ainsi, ne relève donc pas d'une pratique d'accompagnement, mais bien d'une pratique de guidage (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

3 D'autres dispositifs de formation possibles

Butlen et Masselot (2019), s'appuyant sur les nombreuses recherches qu'ils ont faites sur la formation des professeurs en mathématiques, proposent cinq principes pour optimiser une formation professionnelle, qu'il s'agisse d'enseignants débutants ou d'enseignants expérimentés. Ces principes portent à la fois sur les enjeux de formation et sur les modalités de ces formations et ne sont pas indépendants les uns des autres.

Voici les cinq principes listés ci-dessous (Butlen & Masselot, 2019) :

- **Principe 1 (P1) : enrichir les pratiques en s'appuyant sur l'existant**
- **Principe 2 (P2) : identifier les alternatives possibles entrant en résonance avec les préoccupations des professeurs**
- **Principe 3 (P3) : apporter des réponses aux grandes questions de la profession** (la paix scolaire ; l'exercice d'une vigilance didactique ; gérer conjointement le processus de dévolution et d'institutionnalisation)
- **Principe 4 (P4) : jouer sur la diversité et la complémentarité des stratégies de formation** ((a) la monstration, (b) l'homologie, (c) la transposition, (d) le compagnonnage et (e) la prise de distance didactique et réflexive)
- **Principe 5 (P5) : prendre en compte la complexité et la cohérence des pratiques en ciblant leurs différents niveaux d'organisation** (situer son intervention à des niveaux précis pour que les changements perçus soient localement cohérents, mais suffisamment limités pour ne pas impliquer une déstabilisation trop importante ou provoquer un rejet)

Pour compléter ces cinq principes, Butlen et Masselot (2019) identifient quatre leviers : (i) transformer les problèmes ressentis en enjeux de formation ; (ii) le rôle de l'observation ; (iii) le rôle de la mutualisation ; (iv) instaurer des moments cruciaux de réflexion sur les pratiques.

Les principes 1, 2 et 5 vont dans le sens d'un accompagnement qui cherche à prendre en compte le formé, ses attentes, ses préoccupations et le rendre acteur de sa formation, en partant du réel pour l'enrichir, en cherchant ensemble des alternatives possibles pour rendre plus efficaces les pratiques de classe.

Le principe 4 incite à varier les modalités de formation. Ce principe est renforcé par les leviers : observation, mutualisation et instaurer des moments cruciaux de réflexion sur les pratiques, afin de transformer les problèmes ressentis en enjeux de formation. Il peut être intéressant d'alterner ces moments d'accompagnement personnalisés par des temps collectifs qui permettent de prendre du recul sur ses propres pratiques, faire des allers et retours entre théorie et pratique, ou partir de situations décontextualisées pour mettre en question des exemples emblématiques extérieurs au groupe de formés.

Enfin, le principe 3 rappelle qu'il est nécessaire au cours de ces allers et retours théorie-pratique de travailler sur les questions de la profession pour prendre en compte la complexité du métier et travailler sur les gestes professionnels des enseignants qui rentrent en résistance avec leur développement professionnel.

C. Ma problématique et mes hypothèses

Pour répondre à ma problématique,

Comment une formation d'enseignants débutants, alternant accompagnement individuel et travail collectif pour une analyse réflexive de leur activité de préparation en lien avec leur pratique de classe, peut les amener à davantage prendre en compte l'activité des élèves lors de la planification ?

J'envisage deux hypothèses :

J'émetts L'HYPOTHESE 1

qu'en accompagnant les enseignants à analyser leurs séances du point de vue de l'activité des élèves, je vais les amener à avoir une pensée planificatrice du côté des élèves et qu'elle se percevra dans les entretiens au niveau de la verbalisation de leurs préoccupations.

J'émetts L'HYPOTHESE 2

qu'en accompagnant les enseignants à adopter une posture réflexive dans la conception de leur séquence et l'analyse des effets de leur préparation sur les apprentissages des élèves, les outils de planification utilisés par ces enseignants vont évoluer.

Chapitre 2 : Dispositif de recherche et analyse

A. Le dispositif de formation expérimenté

Voici le scénario prévisionnel de formation des NT1 sur l'année scolaire 2020-2021 :

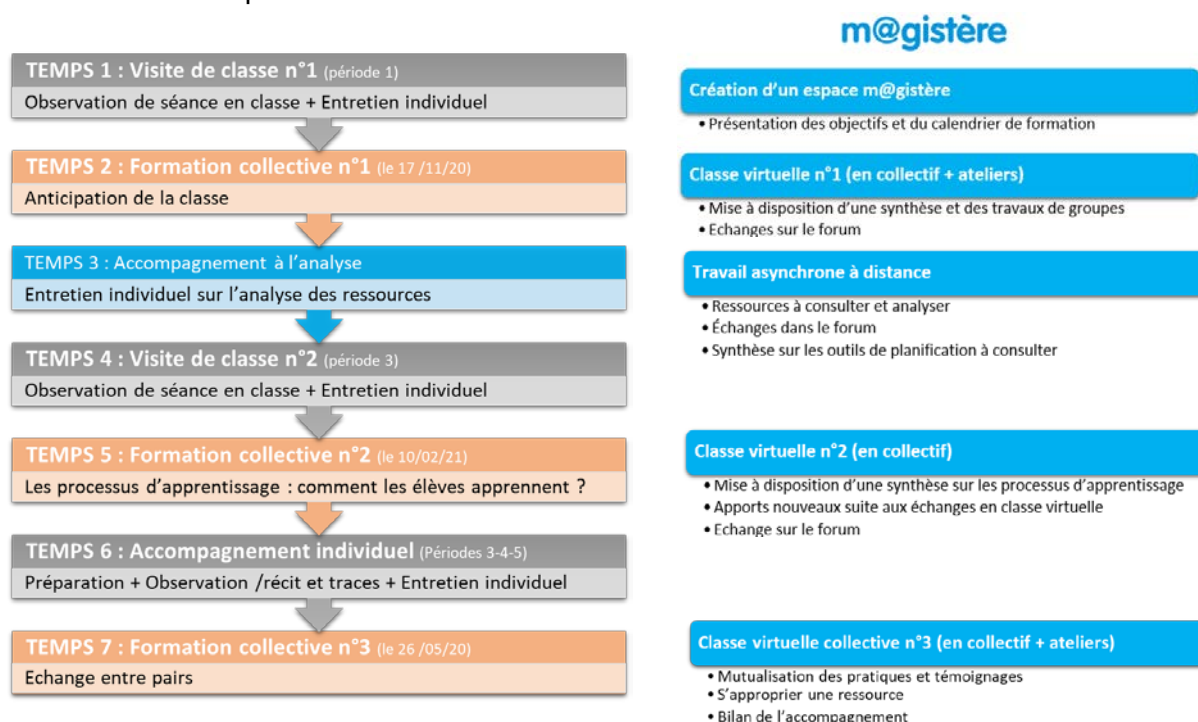


Fig.5 – Le scénario de formation des NT1

Je ne m'attarde pas plus sur l'aspect e-formation dans ce mémoire, en revanche je vais prendre le temps de présenter en quoi ce dispositif diffère du scénario des trois visites-conseils.

Tout d'abord nous pouvons constater l'alternance entre des temps collectifs, au nombre de trois, et un accompagnement individualisé ponctué par des visites en classe. Ces temps collectifs ont pour but d'offrir des références communes à tous et favoriser des échanges entre pairs.

Ensuite, à partir de la visite 2 (Temps 4) la modalité des visites est modifiée pour s'inscrire dans le cadre d'un accompagnement dans la durée. L'objet de travail est donc négocié avec le NT1 et le suivi se fait dans le cadre de rencontres avec ou sans visites en classe. Ces rencontres ne font plus lieu d'un bulletin de visite et leur fréquence est organisée avec le formé pour répondre au mieux à ses attentes, tout en lui laissant la responsabilité de sa formation.

Enfin, un travail décontextualisé sur des outils d'autres enseignants (temps 3) leur est proposé à la suite au 1^{er} temps collectif et avant d'entamer l'accompagnement afin de les engager dans une posture de praticien réflexif plus facilement que lors d'un travail sur leurs propres pratiques.

Je propose de détailler chaque temps en identifiant les principes de Butlen et Masselot (2019) qui sont mobilisés.

Temps 1 :

Prise de contact entre le CPC et le NT1, puis visite avec entretien conseil et bulletin de visite envoyé au NT1.

P1 : Enrichir les pratiques en s'appuyant sur l'existant.

Temps 2 :

En amont Synthèse des visites entre CPC pour faire émerger une problématique prioritaire commune. Décision collégiale de l'objectif de formation retenu : la préparation de classe.

Pendant Formation collective pour travailler sur les représentations des NT1, comprendre les éléments indispensables à l'anticipation de la classe et amorcer une préparation commune d'un temps d'apprentissage.

P2 : identifier les alternatives possibles entrant en résonance avec les préoccupations des professeurs.

P4 : jouer sur la diversité et la complémentarité des stratégies de formation.

Levier utilisé : mutualisation

Temps 3 :

Mise à disposition de différents outils de préparation à consulter et analyser en temps asynchrone. Les enseignants doivent choisir le document le plus proche et celui le plus éloigné de leur pratique en argumentant.

Un temps de rencontre individuelle est prévu sans visite de classe pour échanger autour de ces documents et aider les NT1 à formuler leur commentaire sur le forum. Ce commentaire sert de synthèse à l'analyse qu'ils ont faite de ces outils.

P1 : Enrichir les pratiques en s'appuyant sur l'existant.

P2 : identifier les alternatives possibles entrant en résonance avec les préoccupations des professeurs.

P4 : jouer sur la diversité et la complémentarité des stratégies de formation.

Leviers utilisés : observation, moment de réflexion sur leur pratique, mutualisation

Temps 4 :

Les enseignants doivent choisir l'objet de travail qu'ils veulent approfondir. Ils envoient les documents de préparation relatifs à la séance qu'ils vont présenter.

Observation d'une séance en classe par le CPC, puis entretien. Au cours de l'entretien les besoins sont identifiés ensemble (CPC-NT1) et l'accompagnement est contractualisé.

P1 : Enrichir les pratiques en s'appuyant sur l'existant.

P2 : identifier les alternatives possibles entrant en résonance avec les préoccupations des professeurs.

P5 : prendre en compte la complexité et la cohérence des pratiques en ciblant leurs différents niveaux d'organisation

Leviers : observation, transformer les problèmes ressentis en enjeux de formation

Temps 5 :

En amont Synthèse des visites entre CPC pour identifier les besoins de formation complémentaire. Décision collégiale de l'objectif de formation retenu : *les processus d'apprentissage des élèves – l'engagement des élèves dans la tâche.*

Pendant Formation collective sur la conception d'une situation d'enseignement-apprentissage et plus précisément la définition des contenus à enseigner. Formation collective sur les niveaux d'engagement dans la tâche.

P2 : identifier les alternatives possibles entrant en résonance avec les préoccupations des professeurs.

P3 : apporter des réponses aux grandes questions de la profession.

Leviers utilisés : moment de réflexion sur leur pratique

Temps 6 :

Accompagnement personnalisé : allers et retours entre suivi en classe pour ajuster, améliorer et faire des constats et temps de co-élaboration des séances et de la séquence.

P1 : Enrichir les pratiques en s'appuyant sur l'existant.

P2 : identifier les alternatives possibles entrant en résonance avec les préoccupations des professeurs.

P5 : prendre en compte la complexité et la cohérence des pratiques en ciblant leurs différents niveaux d'organisation

Leviers utilisés : observation, transformer les problèmes ressentis en enjeux de formation

Temps 7 :

En amont Synthèse des accompagnements entre CPC pour identifier les besoins de formation complémentaire. Décision collégiale de l'objectif de formation retenu : *l'appropriation et l'utilisation d'une ressource.*

Pendant Temps collectif pour mutualiser les pratiques et favoriser les échanges entre pairs. Temps de réflexion autour de l'utilisation de ressources toutes prêtes : extraits de guide pédagogique de manuels, document Eduscol, fiches de séances trouvées sur des sites internet d'enseignants.

P2 : identifier les alternatives possibles entrant en résonance avec les préoccupations des professeurs.

P3 : apporter des réponses aux grandes questions de la profession.

Leviers utilisés : mutualisation, moment de réflexion sur leur pratique

B. Le cadre méthodologique

Dans cette partie je vais présenter les choix méthodologiques que j'ai faits pour tenter de répondre à ma problématique et vérifier les hypothèses émises, mais avant ça je vais préciser le contexte de cette étude.

1 Le contexte

Comme je le présentais en introduction, en tant que CPC, j'ai assuré le suivi de 6 NT1 cette année sur la circonscription Evry 2 Numérique, dans le département de l'Essonne. Cette circonscription regroupe 7 communes différentes. Les NT1 que je suis sont répartis sur 3 communes péri-urbaines qui n'appartiennent pas au réseau d'éducation prioritaire. Cinq des NT1 que je suis ont la charge d'une classe à l'année, tandis que le dernier occupe un poste de remplaçant, affecté à la circonscription. Cette expérimentation les a tous concernés, cependant je fais le choix de ne prendre en compte que les 4 NT1 qui travaillent en élémentaire et ne pas considérer le travail réalisé avec les deux enseignantes de maternelle.

2 Présentation des enseignants suivis

Parmi ces quatre enseignants, seul le cas de l'enseignante C sera ensuite développé dans ce mémoire pour travailler sur les hypothèses 1 et 2. En revanche il sera intéressant de se référer aux quatre enseignants lors de la discussion sur le dispositif de formation en lui-même et les évolutions possibles à envisager, pour tenir compte des résistances rencontrées.

L'enseignante C est une jeune femme issue de la formation initiale. Elle a reçu son affectation le jour de la pré-rentree pour un remplacement longue durée sur une classe de CE2 au sein de l'école d'application dans laquelle j'enseignais au cours de la première période, ce qui expliquera le tutoiement au cours de nos entretiens. Elle ne rencontre aucune difficulté d'autorité. Une AESH intervient quelques heures dans la classe pour accompagner deux élèves. L'enseignante C a trouvé sa place au sein du cycle 2 en collaborant avec les collègues et en mettant en place des projets communs correspondant aux axes du projet d'école. Elle est également très bien intégrée dans l'équipe et n'hésite pas à questionner ses collègues formateurs lorsqu'elle se confronte à une difficulté ou si elle a un doute. Suite à ma première visite nous choisissons de travailler ensemble sur le dispositif des dictées mises en place et de co-élaborer une séquence de conjugaison. C'est ce travail sur les séquences de dictées qui sera au cœur de ce mémoire.

L'enseignant R est un jeune homme issu de la formation initiale. Il occupe un poste de remplaçant et a fait de nombreux remplacements courts pendant les deux premières périodes. Dans ces situations de remplacement il n'a pas été souvent confronté à la conception de séquences et n'a jamais eu à planifier ou programmer sur une période longue. Il se trouvait souvent en exécutant, appliquant la préparation d'autrui. En janvier il a été affecté au remplacement d'une enseignante dite vulnérable, depuis novembre. Il est arrivé dans une classe en double niveau de CE1-CM2 après qu'un autre remplaçant (vulnérable) se soit chargé du suivi des élèves temporairement et à distance, puis qu'un professeur contractuel ait pris en charge les élèves deux jours par semaine, avant de démissionner et laisser cette classe sans enseignant. L'enseignant R s'est retrouvé rapidement en difficulté dans cette classe, du

fait du double-niveau, mais également face au comportement de certains élèves de CM2. Il a fait appel à moi au bout d'une semaine. L'entretien informel qui a eu lieu à ce moment-là n'a pas été enregistré, cependant c'est au cours de cet entretien que sa problématique a été déterminée et que le choix de la séquence a été fait en fonction de ses préoccupations urgentes, sans visite préalable. Il fait état d'un problème de rythme de copie chez les élèves de CE1, qui provoque une déstabilisation de sa gestion du groupe classe. Nous choisissons de travailler ensemble sur une séquence de copie et je lui propose de penser des activités communes au groupe classe pour faciliter sa préparation, mais également recréer une entité classe afin d'essayer d'améliorer l'atmosphère de celle-ci.

L'enseignante E est une femme issue d'une reconversion professionnelle. Elle a un poste à l'année dans une classe de CE2. Elle ne semble pas travailler avec l'équipe du cycle 2 de son école, ni même avec la collègue du même niveau. Aucun problème de gestion de classe. Elle montre un intérêt important pour l'enseignement de l'anglais et suit les préconisations de la formation initiale à cet égard en proposant des séances quotidiennes bien structurées. En revanche, en ce qui concerne la maîtrise de la langue et les mathématiques, peu de réflexion est engagée, elle suit à la lettre les manuels *A portée de maths* et *A portée de mots*. Un travail a été fait sur la conception de séquence en étude de la langue en travaillant à partir d'une démarche partant de corpus (groupes nominaux, sujet-verbe) et de tâches de tris évolutives afin d'amener les élèves à conceptualiser la notion travaillée. Mère de plusieurs enfants en bas âge et enceinte, elle confie avoir peu de temps pour préparer la classe. Elle a bénéficié d'un congé maladie puis d'un congé maternité à partir de la moitié de la période 4.

L'enseignante S est une jeune femme issue de la formation initiale. Elle est en responsabilité d'une classe de double niveau CE1-CE2, à l'année. Elle semble intégrée à l'équipe. Son fonctionnement est très structuré, dans le souci que tous les élèves soient toujours occupés, malgré la difficulté du double niveau. Le travail d'accompagnement a porté sur la conception d'une séquence en étude de la langue en utilisant une démarche consistant à proposer un corpus que les élèves trient, puis en enrichissant ce corpus en fonction des tris proposés pour affiner la conceptualisation de la notion travaillée. L'idée étant également de faciliter le travail de préparation en proposant une activité commune aux deux niveaux, mais dont chacun s'en empare à son propre rythme. L'arrivée d'un élève non francophone dans la classe en fin de période 4 a bouleversé l'équilibre trouvé par l'enseignante et rendu plus difficile la disponibilité de celle-ci pour l'accompagnement.

3 Méthodologie

Pour ce travail de recherche, je fais le choix d'être dans **une démarche clinique** en présentant le cas d'une enseignante, l'enseignante C. Je vais traiter les données de façon **quantitative** et **qualitative**, en basant mon analyse sur les entretiens et les documents recueillis.

3.1. Entretien

Les entretiens sont de type semi-directif avec très peu de préparation en amont, pour rester dans une démarche d'accompagnement. Seuls quelques thèmes ou supports sont anticipés, mais ne sont pas forcément utilisés ni abordés au cours de ces entretiens. Les entretiens recueillis sont de deux natures :

- soit il s'agit d'entretiens faisant suite à une visite en classe (**entretien post-visite**) et la discussion s'effectue dans un premier temps sur ce qui s'est déroulé dans la classe, en partant du ressenti de l'enseignante ;
- soit il s'agit d'entretiens sans avoir effectué une visite juste avant (**entretien hors-visite**), ils sont donc décontextualisés. Ces entretiens permettent une discussion sur un point particulier convenu en amont : l'analyse des outils de préparation, un apport didactique, une co-conception de séquence..., ce qui n'empêche pas non plus l'enseignante de faire part de son ressenti ou d'aborder des points informels.

3.2. Analyse documentaire

Il s'agira ici de l'analyse des documents de préparation utilisés par les enseignants, pour identifier l'évolution au niveau de la forme, du contenu, mais également la relation entre les différents documents et leur fonction pour l'enseignant.

4 Données recueillies

Afin de pouvoir observer le cheminement de cette enseignante et faire état de celui-ci, j'ai récolté des données diverses et nombreuses :

- Les échanges écrits (mail et forum)
- Les enregistrements des entretiens (transcrits en annexes)
- Les outils de préparation de l'enseignante à différents moments de l'année

Enseignante C

21/09/2020	Cahier journal 21 septembre 2020	<i>CJ1_21sept</i>	Annexe 5
Période 1	Fiche séquence dictée	<i>Sd1_P1</i>	Annexe 6
07/12/2020	Cahier journal 7 décembre 2020	<i>CJ2_7déc</i>	Annexe 7
17/12/2020	Message forum	<i>For_17déc</i>	Annexe 8
12/01/2021	Mails avant visite 2	<i>M1_12janv</i>	Annexe 9
05/02/2021	Cahier journal 5 février 2021	<i>CJ3_5fév</i>	Annexe 10
05/02/2021	Fiche séquence dictée	<i>Sd2_5fév</i>	Annexe 11
05/02/2021	Fiche séquence conjugaison présent	<i>Sc1_5fév</i>	Annexe 12
05/02/2021	Entretien post-visite - Verbatim	<i>PV1_5fév</i>	Annexe 13
04/03/2021	Mail méthodologie relecture dictée	<i>M2_4mars</i>	Annexe 14
15/03/2021	Entretien hors visite - Verbatim	<i>HV1_15mars</i>	Annexe 15

28/03/2021	Mails séquence conjugaison	M3_28mars	Annexe 16
27/04/2021	Cahier journal 27 avril 2021	CJ4_27avril	Annexe 17
27/04/2021	Fiche séquence dictée	Sd3_27avril	Annexe 18
27/04/2021	Fiche séquence conjugaison imparfait	Sc2_27avril	Annexe 19
27/04/2021	Entretien post-visite - Verbatim	PV2_27avril	Annexe 20
27/04/2021	Mails synthèse et réflexion post-entretien	M4_27avril	Annexe 21
03/05/2021	Entretien hors visite sur les outils - Verbatim	HV2_3mai	Annexe 22
03/05/2021	Fiche dictées hebdomadaires	F1_3mai	Annexe 23
06/05/2021	Fiche dictées hebdomadaires	F2_6mai	Annexe 24
28/05/2021	Cahier journal 28 mai	CJ5_28mai	Annexe 25

5 Traitement des données

5.1. Hypothèse 1

Pour vérifier [l'hypothèse 1](#), je vais analyser les entretiens retranscrits sous forme de verbatim, en m'intéressant à ce qui focalise l'attention de l'enseignante et guide ses prises de décisions, à partir du modèle de la double cyclicité de la pensée planificatrice de l'enseignant (Wanlin, 2009, p. 119).

Pour analyser plus finement les niveaux de facteur d'influence des élèves, je me suis appuyé sur le modèle hiérarchisé des préoccupations des enseignants de Durand (Ambroise, Toczek, & Brunot, 2017) :

- A. **Ordre** : concerne les préoccupations des enseignants visant à contrôler les élèves, leur faire respecter les règles de vie et de fonctionnement de la classe ;
- B. **Participation** : correspond aux préoccupations relatives à l'engagement des élèves dans la tâche scolaire ;
- C. **Travail** : correspond aux préoccupations sur l'activité produite par les élèves, qu'elle soit conforme à un travail réel ;
- D. **Apprentissage** : correspond aux préoccupations de dépasser l'activité immédiate, mais en tenant compte des effets à terme, et non les performances immédiates ;
- E. **Développement** : lorsque l'enseignant donne une orientation éducative à long terme.

Dans cette modélisation, les niveaux inférieurs sont inclus dans le niveau supérieur à chaque fois.

5.2. Hypothèse 2

Pour vérifier [l'hypothèse 2](#), je vais analyser l'évolution des outils de préparation des enseignants, en m'appuyant sur la genèse instrumentale pour identifier les processus en jeu (instrumentation ; instrumentalisation), en partant du postulat que les enseignants ont adopté une posture réflexive, au moins partielle pendant le temps de l'entretien.

5.2.1. La posture réflexive

La posture réflexive étant une chose qui ne s'enseigne pas, mais peut se développer par une pratique régulière (Perrenoud, 2001). Lors d'un entretien, les gestes du formateur peuvent être performatifs (Pana-Martin, 2015) et inciter l'enseignant à adopter cette posture réflexive, mais ça n'est pas une garantie. Je considère que la présence de gestes de problématisation, construction, projection et argumentation ([Annexe 3 : Les gestes professionnels de l'enseignant en entretien](#)), pendant l'entretien, peuvent¹⁵ être des indicateurs de l'amorce d'une posture réflexive de l'enseignant. En revanche, des gestes de justification, de soumission ou de refus réguliers, montrent une posture de défense de l'enseignant reportant souvent les problèmes sur des facteurs externes (institution, collègues, élèves, formation...). L'objectif de la formation initiale et continue est néanmoins de contribuer à former des praticiens réflexifs qui adoptent cette posture en totale autonomie intellectuelle, conformément à la compétence 14 du référentiel de compétences du professeur : « **réfléchir sur sa pratique -seul et entre pairs- et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action** ».

5.2.2. L'usage d'artefacts pour la préparation

Dans leur activité de préparation, les enseignants utilisent des artefacts : cahier journal, fiche de séquence, programmation... Ces artefacts prennent place dans une activité finalisée pour l'enseignant et deviennent des moyens d'action pour lui (Rabardel, 1995, p. 51), ce qui les caractérise alors comme instruments. Rabardel (1995, p. 52) propose d'analyser les situations d'activité avec instrument (SAI), en distinguant trois pôles : *l'utilisateur*, *l'instrument* et *l'objet de l'action*. Dans notre cas, *l'utilisateur* est l'enseignant, *l'instrument* correspond aux artefacts utilisés par l'enseignant, et *l'objet de l'action* est le rapport des élèves aux savoirs via les activités d'enseignement.

Dans un premier temps, je vais identifier quels sont les outils utilisés par l'enseignante pour préparer sa classe, en faire une description et une analyse. Ensuite, je vais observer les évolutions et modifications qui ont pu être opérées sur le contenu et la mise en forme de ces documents, au cours de l'année. Ces modifications sont un indicateur sur le **processus d'instrumentalisation**.

Dans un second temps, je vais m'intéresser aux schèmes d'utilisation de ces différents artefacts. Une analyse a priori des liens visibles entre les différents outils utilisés et leurs rubriques peuvent déjà nous renseigner sur les fonctions de ceux-ci, mais ce qui va surtout nous intéresser pour comprendre le **processus d'instrumentation**, c'est la verbalisation de l'enseignant quant à l'utilisation de ses artefacts. J'ai donc proposé un entretien plus centré sur les outils de préparation, à l'enseignante, en fin d'accompagnement, afin de comprendre en quoi ils sont des instruments pour elle et observer le processus d'instrumentation, qui a pu accompagner, être une conséquence, ou bien conduire au processus d'instrumentalisation.

¹⁵ Je donne les tendances majoritaires ici, mais dans [l'annexe 3](#), je tente d'expliquer que chaque geste peut se situer sur un continuum entre deux extrêmes, d'où la prudence du verbe « pouvoir ».

C. Expérimentation

Voici une présentation du dispositif de formation tel qu'il s'est réalisé avec l'enseignante C.

Temps 1 : 28/09/2020 (matin)

Je n'ai pas effectué moi-même le Temps 1.

Je me suis appuyé sur les bulletins de visite de la personne qui les a faites et sur les retours des deux autres collègues CPC.

Temps 2 : 17/11/2020 (17h15-19h)

Ce temps de formation collective comprenait deux étapes. Une première étape où nous avons recueilli leurs représentations, puis nous avons fait un premier apport théorique sur la planification. Une deuxième étape pendant laquelle ils devaient préparer une séance en groupe, par cycle.

Ce temps fut mon premier contact avec les NT1, ce qui n'était pas l'idéal, je ne les connaissais pas encore, eux non plus, et le contexte de la classe virtuelle n'a pas favorisé les échanges et interactions, même lors des ateliers.

Temps 3 : du 01/12/2020 au 18/12/2020 - il se décompose en réalité en 4 phases.

La 1^{ère} phase invitait les enseignants à observer des documents de collègues inconnus pour prendre de la distance didactique et réflexive sur les outils qu'ils utilisent (ou en tout cas produisent), en identifiant l'outil le plus éloigné de leur pratique et celui y correspondant le plus. Au cours de la 2^{ème} phase, nous les avons rencontrés en entretien individuel de 30 minutes autour de ces outils, pour les aider à les analyser. (Enseignante C le 07/12/2020, midi)

Ensuite ils devaient argumenter chacun leurs choix sur le forum, c'était la 3^{ème} phase ([Annexe 8](#)). Enfin, 4^{ème} phase (14/12/2020), nous avons fait une synthèse de leurs observations via le forum ([annexe 26](#)), pour leur proposer un apport théorique sur les usages et les points de vigilance à propos de tous ces outils au service de la planification. Nous avons ainsi profité de ce temps pour expliciter la redéfinition de la tâche qui leur est demandée : des programmes (pluriannuels), à la séance (unité de temps).

Les rencontrer en dehors du cadre d'une visite de classe était moins stressant pour eux et un bon moyen pour débiter une relation. Le travail sur les outils pour certains très différents des leurs, les a incités à verbaliser ce qui avait de l'importance à leurs yeux et s'apercevoir que selon les formats et contenus certains outils n'était pas compréhensibles ou lisibles en l'état. La plupart ont ressenti le besoin de montrer leurs outils pour se justifier et comparer ceux présentés avec ce qu'ils font. L'entretien a permis que tous participent au forum et ainsi mutualiser les remarques de chacun.

Temps 4 : 05/02/2021 (matin) pour l'enseignante C

Cet accompagnement s'est déroulé de manière personnalisée avec chacun, cependant pour tous, ce temps fut l'étape de problématisation à la suite de la visite en classe, puis le moment de contractualiser l'accompagnement dans les modalités et la durée.

Sur les 4 enseignants intervenant en élémentaire, il n'y en a qu'une pour qui le travail s'est fait dès la semaine suivante, et dans un temps court de 4 semaines, l'enseignante E. Les trois autres ont préféré un accompagnement dans la durée sur les périodes 3, 4 et 5 en laissant passer les congés de février pour réfléchir et se documenter seuls avant notre deuxième rencontre.

Je me suis senti obligé de faire un bulletin de visite, car je n'avais pas été explicite sur le fait qu'il n'y en aurait pas. A cette occasion j'ai fourni des ressources à chacun pour un premier travail d'acculturation.

Temps 5 : 10/02/2021 (9h-11h)

Après la visite 2, nous avons constaté que les tâches proposées en classe ne favorisaient pas l'engagement cognitif des élèves et n'étaient pas toujours propices à un apprentissage dans la durée. Dans un premier temps, nous avons proposé une méthodologie pour les aider à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage en faisant un focus sur la définition du contenu à enseigner, pour montrer l'importance de prendre appui sur des apports didactiques solides pour identifier les notions clés et penser une progression. Ensuite nous avons fait un apport théorique sur les processus d'apprentissage en faisant un zoom sur les niveaux d'engagement dans la tâche.

L'objectif était de leur faire prendre de la distance avec leurs préoccupations de gestion de classe, pour les amener à introduire les dimensions d'apprentissage, de didactique et de progression, donc penser en termes d'élèves, dans leurs pensées planificatrices.

Nous voulions leur proposer des alternatives possibles, cependant, autant l'engagement des élèves a eu une résonance eu égard à leurs préoccupations et un travail constructif s'est fait autour des exemples présentés sur la dictée et les sciences, autant le travail sur la définition des contenus n'était pas encore recevable pour eux, trop complexe et éloigné de leur vécu dans les écoles (manque de travail collectif et absence de progression). Cependant ce temps me paraissant nécessaire dans le cadre de la vigilance didactique, il sera à repenser.

Temps 6 : 04/03/2021 (mail) – 15/03/2021 (entretien) – 28/03/2021 (mails) – 27/04/2021 (visite) – 27/04/2021 (mails) – 03/05/2021 (entretien) – 28/05/2021 (mail)

L'accompagnement entamé en période 3 s'est poursuivi sur les périodes 4 et 5. A chaque fois nous avons eu au moins un entretien sans visite de classe sur la conception de la séquence, puis une étape de suivi en classe avec un nombre de visite variable selon les enseignants, pour ajuster, améliorer la séquence, mais également travailler sur les gestes professionnels des enseignants. Ce temps s'est clôt par un entretien hors temps de visite de classe, centré sur les outils de préparation utilisés par les enseignants.

Avec les enseignants C et R, l'accompagnement a été régulier. En revanche, avec les enseignantes E et S, il a été plus difficile de maintenir leur implication dans la durée. Cet essoufflement sur le long terme sera un axe de réflexion à avoir sur le dispositif de formation et l'organisation de ce temps d'accompagnement.

Temps 7 : 02/06/2021 (10h-12h)

Ce temps a permis le témoignage de 3 NT1 sur le travail effectué dans leur classe. Les autres enseignants pouvaient assister au témoignage qui les intéressait le plus : la dictée en CE2 (enseignante C), l'utilisation d'un ouvrage en maternelle, ou la prise de recul par rapport à une méthode en étude de la langue dans le cadre d'un double niveau. Nous avons souhaité ensuite ouvrir une réflexion sur l'appropriation de ressources qui était le point commun de ces trois témoignages. Différents supports leur étaient proposés à analyser en ateliers, puis ils devaient ensuite expliquer comment ils l'utiliseraient. Pour finir nous avons proposé une évaluation anonyme du dispositif de formation et les avons questionnés sur leurs demandes de formations pour l'année prochaine.

Le temps d'échange était très intéressant, car les alternatives proposées étaient dans leur zone proximale de développement professionnel et les concernait concrètement. Le travail sur les ressources était stimulant, mais aurait mérité un travail plus long, car certains groupes ont encore eu du mal à identifier les points de vigilance et à prendre de la distance avec les documents, en restant sur des préoccupations organisationnelles, sans aller questionner la dimension apprentissage des élèves.

D. Analyse des données

1 L'analyse des documents

L'enseignante utilise et présente deux artefacts pour préparer son activité d'enseignement : la fiche de séquence et le cahier-journal.

1.1. Le cahier-journal

Le cahier-journal des trois premières périodes, présente une structure identique (annexes [5](#), [7](#) et [10](#)). La page est présentée au format paysage, découpée en quatre colonnes inégales. Le cahier-journal correspond à une seule journée de classe et la date est mise en titre, bien visible. Chaque ligne correspond à une tranche horaire et se caractérise par un découpage par « matière », à l'exception du premier créneau horaire de la matinée qui regroupe un ensemble de tâches regroupées sous l'appellation « rituels du matin ». La première colonne indique uniquement les horaires, tandis que la dernière, intitulée « Matériel », permet d'indiquer le matériel nécessaire pour que les élèves réalisent les tâches demandées. Cette colonne participe également à la différenciation, puisque des indications de matériel spécifique pour quelques élèves y sont également mentionnées. Entre ces deux colonnes se situent les deux colonnes principales intitulées « Matières /Objectifs /Compétences » et « Déroulement ». En réalité, cette distinction n'existe que sur le premier créneau horaire (les rituels), car ensuite ces deux colonnes sont réunies pour n'en former qu'une seule. Ce que l'enseignante appelle « matière » est écrit au sommet de chaque ligne (fig.6), en italique et surligné en jaune. Ce titre « matière » comprend des acceptions très variées, puisqu'on y trouve à la fois : des enseignements, comme « Mathématiques » ou « Questionner le monde » ; des sous-disciplines

qui ne correspondent pas à celles des programmes, comme « Orthographe » ou « Conjugaison » ; ou encore des modalités de travail, comme « Plan de travail ». A côté de la « matière » (fig.6), nous retrouvons le numéro de séance, le titre de la séquence et s'il y a lieu le manuel utilisé avec un renvoi aux pages du guide pédagogique concerné.

En dessous, sont indiqués en permanence deux sous-titres en gras : « Objectifs » et « Compétences ». Néanmoins lorsqu'il s'agit d'une évaluation ou d'un temps de Plan de travail, ces deux sous-titres sont confondus et ne forment plus qu'une seule partie. Les objectifs indiqués sont tantôt des objectifs généraux – « *s'entraîner à marquer des accords dans le groupe nominal* » ; « *comprendre un texte* » ; « *lire à haute voix* » -, tantôt des objectifs intermédiaires, de séquence – « *Découvrir, comprendre et mémoriser la chanson* » -, tantôt des objectifs spécifiques, de séance – « *Connaître les terminaisons au présent de l'indicatif des verbes pouvoir et vouloir* » -. Les compétences sont très nombreuses, énumérées et organisées par rubriques du programme, mais non hiérarchisées.

Enfin, lorsqu'il n'est pas fait référence à une fiche de séquence ou un guide pédagogique, un troisième sous-titre « déroulement » apparaît et introduit une présentation détaillée de la séance, organisée par étapes, et prenant en compte la différenciation pour des élèves à besoin éducatifs particuliers suivis par une AESH.

A partir de la période 4, des modifications sont visibles dans le cahier-journal, tout d'abord sur la mise en forme, puis sur les contenus, en période 5.

Le cahier-journal du 27 avril ([annexe 17](#)) se présente dorénavant au format portrait et ne contient plus que trois colonnes, intitulées : *Horaires, Déroulement, Matériel*. La « matière » est mise en valeur, centrée et n'est plus en italique. La référence à la séquence est le plus souvent faite sur la ligne en dessous. On y retrouve les sous-titres « objectif » et « compétences », plus le sous-titre déroulement lorsqu'il n'est pas fait référence à une séquence. Alors que la catégorie « objectif » était majoritairement au pluriel et présentait une moyenne de trois objectifs par matière avec des niveaux d'objectifs très divers en période 3, cette catégorie se recentre dorénavant sur un seul objectif au niveau de la séance. Cependant, certains objectifs restent des objectifs généraux appliqués à une séance – « *Chercher à comprendre le premier épisode avant de répondre aux questions de lecture* » -. Dans la case correspondant à la dictée, le texte de la dictée apparaît dans le cahier-journal (fig.7), en même temps qu'il disparaît de la fiche séquence (cf. 1.1.2).

Le cahier-journal du 28 mai ([annexe 25](#)) reste sur le format portrait avec trois colonnes, en revanche, toutes les cases qui font référence à une séance décrite dans une fiche de séquence, ne font plus état des objectifs et compétences (fig.8). Seuls la matière et le renvoi à la séance dans la séquence sont mentionnés dans la colonne déroulement. On peut également remarquer que les entêtes des colonnes n'y figurent plus.

Vendredi 5 février 2020			
Heures	Matières/Objectifs/Compétences	Déroulement	Matériel
10h45 - 11h15	<p>Orthographe: Voir séance 6 « Ecrire é ou è »</p> <p>Objectif : – Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots – S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet</p> <p>Compétences : - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code. - Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. / - Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé ; - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. / - Mémoriser les principaux mots invariables.</p> <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...);</p> <p>Se repérer dans la phrase simple : identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ; - reconnaître les principaux constituants de la phrase : o le sujet ; o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier) ;</p> <p>Différenciation : Dictées à trous pour Kylian et Rafaël</p>		Cahier du jour Dictée à trous

Fig.6 - Extrait Cahier-journal 5 février

Mardi 27 avril 2021

Horaires	Déroulement	Matériel
10h30 – 11h15	<p>Orthographe Voir séance 6 « Dictées réflexives »</p> <p>Objectif : Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots. S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet</p> <p>Compétences : - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code.</p>	1 feuille par groupe Dictées à trous pour Kylian et Rafaël
	<p>- Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. / - Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé ; - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. / - Mémoriser les principaux mots invariables.</p> <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...);</p> <p>Se repérer dans la phrase simple : identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ; - reconnaître les principaux constituants de la phrase : o le sujet ; o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier).</p> <p>Dictée : Le peintre a dessiné un homme au visage fier et aux cheveux longs. Il est tracé deux fois dans un cercle et dans un carré. Les pieds et les mains touchent les bords.</p>	

Fig.7 - Extrait Cahier-journal 27 avril

Vendredi 28 mai 2021		
Horaires	Déroulement	Matériel
10h45 – 11h15	<p>Orthographe – Voir séance 6 « Dictées réflexives »</p>	Dictées flash bilan Cahier du jour Affichage de relecture (derrière le tableau)

Fig.8 - Extrait Cahier-journal 28 mai

A retenir : un cahier-journal qui s'est simplifié dans son format et son contenu, afin de limiter les répétitions avec d'autres documents. Un cahier-journal qui a deux fonctions : organiser la journée et anticiper le matériel nécessaire ; préparer les séances qui ne font pas appel à une fiche séquence.

1.2. Les fiches de séquence

L'enseignante C écrit de nombreuses fiches de séquence. Elles sont toutes présentées au format paysage avec en haut un chapeau qui regroupe le domaine d'enseignement et la sous-discipline, mais avec des termes qui ne sont pas ceux des programmes, puis il y a le titre en gras. En dessous, deux cases, celle de gauche rappelle les attendus de fin de cycle 2, puis

énumère toutes les connaissances et compétences qui peuvent avoir un lien avec cette séquence de près ou de loin, en les regroupant par rubriques des programmes. Dans la case de droite, les domaines du socle commun sont évoqués. Une différence est à noter entre les séquences de conjugaison et les séquences de dictées, car sur celles de conjugaison y figure également la finalité de la séquence, ce qui n'apparaît pas sur les séquences de dictées.

Enfin, en dessous, se trouve un tableau avec cinq lignes, intitulées comme ceci (de haut en bas) : numéro de séance, *Temps*, *Objectifs de la séance*, *Matériel*, *Déroulement de l'activité*. Il y a autant de colonnes que de séances, qui sont détaillées et subdivisées en étapes précisément minutées.

Concernant les séquences de conjugaison (annexes [12](#) et [19](#)), je n'observe pas de modification dans la structure de la fiche, en revanche, je constate que les attendus de fin de cycle 2 et les connaissances et compétences cités dans le chapeau sont moins nombreux dans la séquence sur l'imparfait. Le changement majeur que j'observe, se situe surtout au niveau des objectifs de séances. Dans la séquence sur l'imparfait ([annexe 19](#)), ces objectifs sont réduits à un objectif spécifique, tandis qu'il était fréquent de voir de deux à quatre objectifs de séance dans la séquence sur le présent ([annexe 12](#)).

En ce qui concerne la séquence de dictées, je constate des différences structurelles entre la séquence recueillie en période 1 ([annexe 6](#)) et celle observée en période 3 ([annexe 11](#)). Tout d'abord une sixième ligne « Bilan du PE » a disparu. Ensuite, je constate que dans le déroulé de séance, des traces d'explicitation apparaissent à la fois en préambule de chaque séance à travers « *l'annonce de l'objectif* », ce qui ne figurait pas dans la séquence en période 1, mais également par l'ajout d'une étape en prologue, intitulée « *Bilan de séance* » et qui invite à faire le point avec les élèves sur ce qu'ils ont appris au cours de la séance. Néanmoins, ce ne sont pas réellement les objectifs d'apprentissage qui sont annoncés aux élèves, mais plutôt la tâche principale de la séance ou les grandes étapes de celle-ci – « *Aujourd'hui, nous allons réaliser une dictée de phrases pour continuer d'apprendre les mots* » ; « *Aujourd'hui, nous allons réaliser la dictée finale, puis nous réaliserons une correction collective* » - et les bilans de séance ne permettent pas de faire un point au niveau des savoirs, ils se contentent de décrire les tâches effectuées – « *nous avons écrit les phrases comprenant les mots de la dictée, puis nous les avons corrigées en binôme, puis en groupe classe* ».

En période 4, des modifications interviennent dans le contenu du déroulé des séances 4, 5 et 6, avec l'apparition de nouvelles modalités de travail, en appui sur deux dispositifs : la phrase du jour et la dictée négociée. Ces modifications de contenu se poursuivent en période 5, puisque la séance 6 est encore retravaillée en termes de différenciation et au niveau des gestes professionnels de l'enseignante dans la gestion de la correction collective. Cependant, la modification majeure est bien structurelle, et elle intervient, elle aussi en période 4 ([annexe 18](#)). Bien que la présentation semble identique, la fiche de séquence n'est plus spécifique à chaque dictée hebdomadaire, elle est alors remplacée par une fiche de séquence type qui convient à toutes les dictées hebdomadaires. Ce changement majeur dans la conception de

la séquence va conduire l'enseignante à produire un nouveau document de préparation, la fiche de dictées hebdomadaires.

A retenir : Dans la séquence de conjugaison, des progrès sur l'identification des objectifs, qu'il s'agisse de l'objectif spécifique de séance ou de ceux de la séquence, traduisant une meilleure définition du contenu enseigné.

En ce qui concerne la séquence de dictées, l'outil s'articule mieux avec les autres outils, et permet à l'enseignante de se concentrer davantage sur le contenu proposé aux élèves, plutôt que sur le « produit » fiche de séquence qui revenait souvent à recopier le manuel.

1.3. Un nouveau document de préparation : la fiche de dictées hebdomadaires

Cette fiche des dictées hebdomadaires est apparue en période 4 en même temps que la séquence sur les dictées est devenue une fiche de séquence type, se contentant de présenter l'enchaînement des séances et les modalités de travail prévues. La fiche de dictées hebdomadaires vient apporter des informations concernant les contenus des dictées. Sa première version ([annexe 23](#)) mentionne la compétence orthographique visée, avant de présenter l'une en dessous de l'autre la dictée de groupes nominaux (séance 4), la dictée de phrase (séance 5) et la dictée bilan (séance 6). Dans la dictée de groupes nominaux et la dictée de phrase, la notion orthographique visée est mise en gras. Dans la dictée bilan, ce sont les mots appris qui sont en gras et les objectifs orthographiques sont soulignés. Les mots fournis aux élèves au tableau comme les noms propres sont repérés en italique.

Dans la deuxième version de cet outil, le titre du document fait référence à la thématique de la dictée et non plus à l'objectif orthographique, car les objectifs spécifiques de cette dictée hebdomadaire sont ensuite exposés explicitement. Ils sont au nombre de trois : un objectif orthographique lié au passage de l'oral à l'écrit, puis deux objectifs grammaticaux, un qui concerne l'accord des groupes nominaux et l'autre qui vise l'accord sujet-verbe.

Objectifs :

- Savoir écrire le son j avec la lettre **g**
- Savoir effectuer les accords dans un groupe nominal (*déterminant + nom + adjectif*)
- Savoir accorder le verbe en fonction de son sujet au présent.

Je constate que ces objectifs sont en lien avec l'outil de suivi et d'évaluation mis en place par l'enseignante. Outil qui lui-même a évolué pour passer d'une évaluation globale de toute la dictée avec un point de couleur, vers une évaluation plus fine selon trois critères : a) La maîtrise orthographique de la notion travaillée et des mots appris ; b) la capacité à faire les accords dans le groupe nominal ; c) la capacité à faire les accords sujet-verbe. En fin d'année l'enseignante a ressenti le besoin de créer une nouvelle catégorie concernant les « homophones grammaticaux ».

A retenir : La fiche de dictées hebdomadaires est créée pour travailler de façon complémentaire avec la fiche de séquence type. Elle permet à l'enseignante de préparer

et penser toutes ses dictées en amont de la période, préciser les objectifs spécifiques travaillés et anticiper ce qui sera évalué.

2 L'entretien concernant les outils de préparation

Nous avons vu dans la partie précédente que les outils ont évolué au cours de l'année, à la fois sur la forme et sur les contenus. Voyons maintenant comment l'enseignante explique ces changements.

L'enseignante C explique que la forme de son cahier journal et de sa fiche séquence en début d'année étaient encore très dépendante des prescriptions de sa PEMF, lors de son année de PES. Elle pense qu'il y avait des redondances inutiles qui lui étaient demandées, comme recopier le déroulé de la séance détaillée dans la fiche de séquence, dans la troisième colonne du cahier journal.

Extrait HV2_3mai

F173 : [...] j'ai vu que le format de ton cahier-journal avait changé

C174 : oui + **parce que j'ai changé parce l'année dernière je suivais celui de ma tutrice**

F175 : oui

C176 : **et il ne me plaisait pas déjà l'année dernière mais je le suivais parce que bah fallait le suivre + et euh bah + ça fait trop de colonnes je crois + je crois que c'était ça + il y avait une colonne /**

N'ayant plus cette pression institutionnelle (secondaire), elle s'est ensuite contentée de renvoyer au numéro de séance dans la séquence, plutôt que de copier-coller le déroulé de la fiche séquence dans le cahier-journal. Ainsi, son cahier-journal s'est trouvé avec une présentation déséquilibrée, puisqu'elle avait une grande case quasiment vide, ce qui l'a conduit à supprimer cette colonne qui ne lui était plus utile. **Ces changements relèvent du processus d'instrumentalisation.**

Extrait HV2_3mai

C178 : [...] il y a quelque chose qui me dérangeait en fait que ça soit coupé en plusieurs fois + en début de l'année c'était comme ça + matière objectif compétence et à côté le déroulement + et en fait je trouvais ça un petit peu inutile parce que **là j'avais une case qui était super remplie et là des fois j'écrivais juste voir fiche tant + donc en fait je ne sais pas c'est la disposition qui ne me plaisait pas + donc j'ai décidé de mettre tout dans une seule case ++** et depuis je préfère + c'est juste esthétique (rigole)

F179 : non mais j'ai constaté ça je n'avais pas fait attention avant et je me suis dit tiens il y a aussi un changement dans la présentation

C180 : **parce qu'au tout départ quand j'ai commencé l'année dernière + je ne faisais pas forcément des + des fiches [de séquence] comme ça + et bah j'écrivais tout mon déroulé pour chaque séance**

F181 : quand tu dis des fiches comme ça c'est des ::

C182 : des fiches séquences euh détaillées là + et en fait je prenais le déroulé qui était là et elle me demandait de faire un copier-coller et de le remettre là + ce que je trouvais totalement inutile

F183 : oui

C184 : donc du coup après j'ai écrit voir séance 1 et ça me faisait une grosse case ici + et là j'avais une seule ligne + donc ça me prenait des pages et des pages et du coup bah j'ai changé

Je comprends aussi de façon implicite que c'est une évolution inachevée de l'année passée qui était déjà en cours et qui a poursuivi son cheminement cette année, au cours des premières périodes – « C180 : parce qu'au tout départ quand j'ai commencé l'année dernière + je ne faisais pas forcément des + fiches [de séquence détaillées] comme ça + et bah j'écrivais tout mon déroulé pour chaque séance [dans mon cahier-journal] ». En effet les PES sont amenés à utiliser uniquement

le cahier-journal au cours de la première période, avant d'être encouragés à construire des fiches de séquence et des fiches de séance. On comprend que lorsque les fiches séquences sont apparues, puis les fiches de séance, les schèmes d'utilisation du cahier-journal, encore en construction, se sont vus bouleversés, avec l'arrivée de ces nouveaux outils. A écouter l'enseignante C, la prescription secondaire forte qu'elle recevait par sa PEMF et la pression de l'année certificative ne lui ont pas permis de donner du sens à ces trois outils et les articuler entre eux pour en faire un instrument de planification organisé selon les différents niveaux de temporalité.

Une évolution certaine s'est effectuée au cours des premières périodes, cependant des questions restent en suspens, même en fin d'année. Début mai, le cahier-journal est toujours surchargé, avec pléthore de compétences recopiées depuis la fiche séquence, alors qu'elle dit elle-même qu'il n'y a pas d'utilité pour elle de les recopier à cet endroit. Malgré une non-prescription de ma part, elle continue de répondre à la prescription secondaire de sa PEMF, qui ne fait pas sens pour elle. Ce trop-plein de compétences noie les informations importantes, au point qu'elle en oublie de mettre en valeur l'objectif d'apprentissage spécifique et reste sur des objectifs très généraux qui tiennent à la tâche proposée et non aux contenus travaillés.

Extrait HV2_3mai

F7 : d'accord + et alors je me pose la question + euh + quand :: + quand tu écris toutes ces compétences + qu'est-ce que ça t'apporte en fait ?

C8 : bah dans ma séquence ça m'apporte + après dans mon cahier journal c'est vrai que je me suis toujours demandé à quoi ça me servait + mais comme l'année dernière en PES on me disait qu'il faut écrire objectif compétence + moi je me demande à quoi ça sert + parce que moi je mettrai juste l'objectif + pour voilà s'il y a un remplaçant ou s'il y a quoi que soit parce que je les connais quand même + mais les compétences euh c'est vrai que je me demande souvent à quoi ça sert

A travers notre échange, elle décide de simplifier encore son cahier-journal et ne conserver que ce qui est essentiel à ses yeux : les objectifs (mais lesquels ?), le matériel, les horaires et quelle séance dans quelle séquence.

Dans l'extrait qui suit, l'idée d'une fonction spécifique à chaque outil, et d'une articulation entre eux dans un esprit de complémentarité apparaît. **Les schèmes d'utilisation et de conception se modifient petit à petit, il s'agit du processus d'instrumentation.**

Extrait HV2_3mai

F143 : et là donc + si on reformule et on termine là-dessus + Comment tu pourrais faire évoluer ton cahier-journal et pourquoi ?

C144 : euh bah déjà je ne remettrais pas les compétences

F145 : ouais + pourquoi tu ne les remettrais pas ?

C146 : parce qu'elles sont déjà écrites dans ma fiche et que ça ne me sert pas de les avoir dans le cahier-journal

F147 : d'accord

C148 : euh et dans les objectifs bah pour chaque dictée mettre exactement quel objectif je veux en fonction de la dictée + ou alors le faire dans mon document si c'est plus simple et juste marquer voir document + là je ne sais pas sait pas là c'est G ou G-U

F149 : oui

C150 : et ça me renvoie vers un document avec les objectifs pour chaque dictée peut-être

C'est également au cours de cet entretien que je découvre l'existence d'un nouveau document, la fiche de dictées hebdomadaires. La création de ce nouvel outil est le fruit d'une genèse instrumentale. Il est issu d'un **premier processus d'instrumentation**, non visible, par lequel l'enseignante en découvrant des nouvelles modalités de dictée en est venue à la considérer autrement. La dictée n'est plus devenue un but, mais un moyen d'apprentissages ce qui a amené le **premier processus d'instrumentalisation** : la fiche de séquence type pour s'intéresser aux modalités. Lorsque cette séquence est devenue un instrument qu'il n'était plus utile de rédiger chaque semaine, du temps a été libéré pour que l'enseignante se concentre sur les objectifs d'apprentissage et leur évaluation. Elle a donc été amenée à penser ses dictées et les préparer en amont, il s'agit du **second processus d'instrumentation**. Pour programmer, réécrire et concevoir ses dictées, l'enseignante a alors créé la fiche de dictées hebdomadaires qui lui permet de consigner les trois dictées pour chaque semaine en mettant en valeur la notion orthographique travaillée. La création de cette fiche est la conséquence d'un **deuxième processus d'instrumentalisation**.

Extraits HV2_3mai

F3 : et quand je regarde la séquence et quand je regarde ton cahier journal + je ne retrouve pas euh quel est l'objectif de la dictée que tu fais cette semaine-là

C4 : alors en fait j'ai fait un autre document + il y a les dictées du coup sur les trois jours + avec la compétence et l'objectif que je travaille pour cette semaine + et avec également la dictée finale + tous les éléments importants à regarder comme les mots qui étaient à apprendre les règles d'orthographe + et euh des accords par exemple importants que je vais noter +

C40 : [...] je ne le faisais pas parce qu'en fait je le mettais dans mes séquences comme tu as vu quand je faisais une séquence par semaine et bah en fait c'était écrit + mais du coup je + je perdais beaucoup de temps à le faire honnêtement c'était super long + et du coup je ne m'intéressais pas forcément à bah tiens quels + quels accords dans la dictée je vais regarder + parce que là par exemple + je sais sur quoi je les évalue + donc des fois il y a des + il y a des choses qu'ils ne savent pas écrire et quand on corrige + je leur dis bah ça c'est normal on ne l'a pas encore vu + quand il y a du passé-composé ou du passé-simple + je leur dis bah moi je vos évalue sur ça + et je leur explique + alors qu'au début de l'année j'écrivais la dictée dans ma fiche séquence + et c'est vrai que je ne réfléchissais pas trop à + qu'est-ce que j'évalue dans cette dictée finale + et c'est pour ça que mes évaluations elles étaient dictées de mots

Par ailleurs, notre discussion et la présentation de ce document l'ont incitée à clarifier un peu plus les objectifs d'apprentissages visés pour chaque semaine, mieux définir ce qui sera évalué ([annexe 24](#)) et ainsi **poursuivre les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation**.

Extrait HV2_3mai

C108 : ouais peut-être que pour chaque dictée je pourrais vraiment détailler les objectifs pour chaque dictée en fait + peut-être + surtout pour la dictée bilan je pense qui est la plus importante

F109 : et en quoi ça serait intéressant ou + en quoi ça t'apporterait quelque chose de détailler l'objectif de chaque dictée ?

C110 : bah ça me permettrait de voir une évolution peut-être aussi en fonction des dictées + au fur et à mesure

A retenir : En travaillant sur la dictée, l'enseignante s'est approprié les outils cahier-journal et fiche de séquence pour en faire des instruments qui s'articulent avec un troisième document, qu'elle a conçu et qui répond à ses nouveaux schèmes

d'utilisation. Elle s'est à la fois approprié les outils qui lui avaient été transmis en formation initiale, tout en modifiant ses schèmes d'utilisation, nous sommes dans un cas de genèse instrumentale.

Voici un schéma qui tente de modéliser les grandes étapes de cette genèse instrumentale :

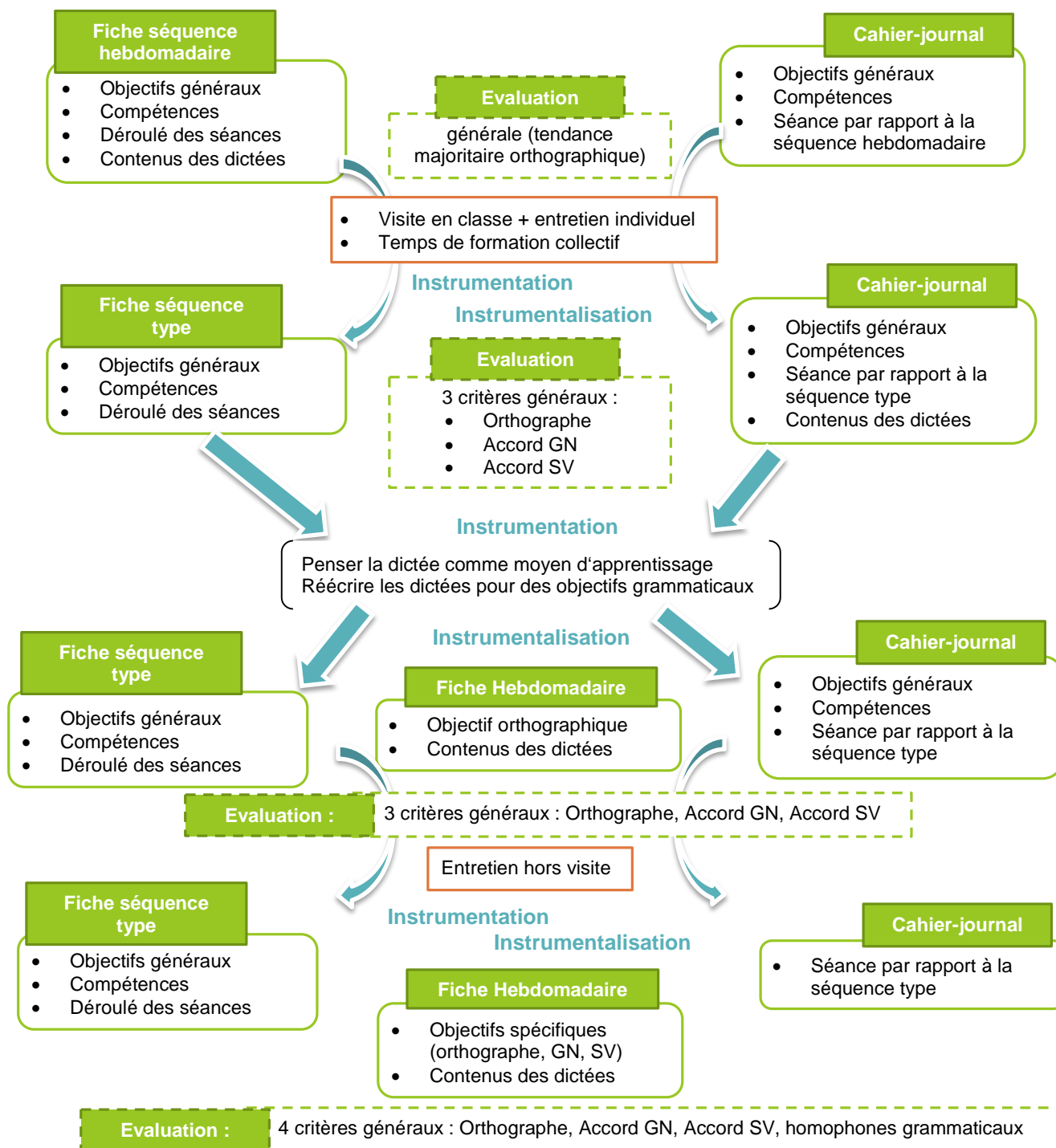


Fig.9 – Genèse instrumentale autour de la planification des dictées

3 L'analyse des entretiens en termes de préoccupations

J'ai enregistré et retranscrit quatre entretiens : deux entretiens post-visite (PV) et deux entretiens hors-visite (HV). Le dernier, hors visite, était plus centré sur la compréhension des

outils utilisés par l'enseignante et donc assez différent des trois autres, par sa nature, mais également sa durée de 26 minutes, alors que les autres avoisinaient l'heure.

Dans un premier temps, je propose une analyse quantitative qui a ses limites, mais peut nous aider à identifier une tendance, puis je complète par des analyses plus qualitatives. Il me semble intéressant de comparer la fréquence des différentes préoccupations identifiées au cours de ces entretiens, avant d'aller regarder plus finement le contenu et constater la congruence ou non entre les deux.

En préambule, j'invite à relativiser ce que montre tous les graphiques que je vais présenter, car sur des entretiens de 160 à 200 tours de parole pour l'enseignante, je dénombre entre 68 et 96 préoccupations sur les trois premiers entretiens, en sachant que certaines préoccupations se retrouvent dans un même tour de parole et peuvent être brèves, de l'ordre de la seconde, alors que d'autres peuvent prendre jusqu'à 20 secondes. Or, sur ces graphiques, les préoccupations ne sont pas pondérées, ni en fonction de leur durée, ni en fonction du nombre de mots. Ensuite, ces identifications sont subjectives et mériteraient un regard croisé pour atteindre une plus grande objectivité. Enfin, le quatrième entretien est vraiment spécifique et il est sans doute hasardeux de le comparer aux autres, car il était deux fois moins long et comporte trois fois moins de préoccupations que les autres entretiens.

Néanmoins, malgré ces biais évoqués, nous allons pouvoir en extraire des informations pour analyser la verbalisation des pensées planificatrices de l'enseignante.

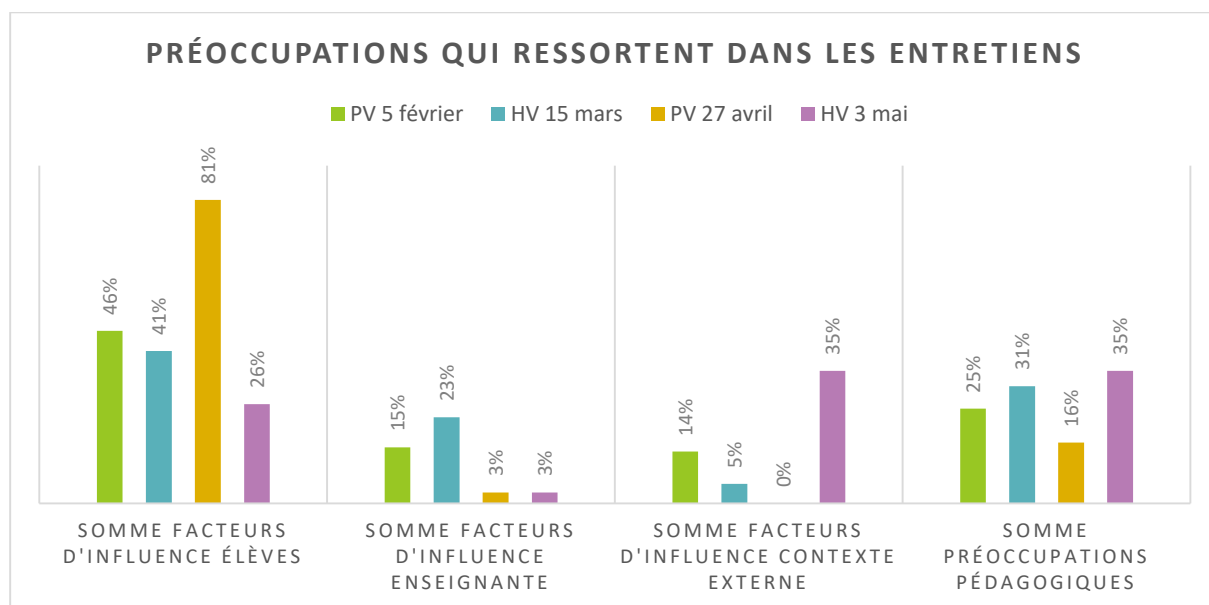


Fig.10 – Graphique : Préoccupations qui ressortent dans les entretiens

Premier constat (fig.10), contre toute attente, ce sont les facteurs d'influence élèves qui sont les plus nombreux dans les entretiens, dès le début, ils représentent en moyenne la moitié des préoccupations relevées. Deuxième constat (fig.10), les préoccupations pédagogiques occupent un quart des préoccupations de l'enseignante C, de façon quasi-constante. Examinons un peu plus en détail chaque catégorie pour voir ce que cela nous apprend.

3.1. Les préoccupations pédagogiques

J'ai trié ces préoccupations pédagogiques selon deux grandes catégories : *les contenus* et *l'organisationnel*.

Dans la catégorie *les contenus*, sont regroupés à la fois la réflexion sur les contenus enseignés et ce qui relève de la transposition didactique, mais également la réflexion sur les modalités pédagogiques proposées.

Extrait PV1_5février (transposition didactique)

C40 : [...] bah c'est ça que je ne comprends pas dans les programmes il y a vraiment marqué CE2 savoir conjuguer les verbes irréguliers pouvoir vouloir prendre et tous ceux qui sont là là (montre un affichage) + et d'un autre côté euh se focaliser sur les régularités

Extrait HV1_15mars (réflexion sur les contenus)

C112 : ah c'est vrai que la marque de temps elle s'entend dans l'imparfait donc peut-être que ça ça va les aider + et peut être après leur faire comprendre que l'on rajoute la marque de personne et que l'on la connaît déjà donc que ce n'est pas très compliqué

Extrait PV2_27avril (modalités pédagogiques)

C70 : [...] alors leur distribuer moi-même une dictée que j'avais faite avec des erreurs + pour qu'ils + pour qu'ils travaillent sur une seule dictée + j'avais pensé à faire ça

Dans la catégorie *organisationnelles*, se retrouve des aspects afférents à l'organisation des groupes d'élèves, la gestion matérielle de l'enseignement, mais aussi les questions sur le rôle et la place de l'enseignant, ainsi que les aspects relatifs à de la différenciation.

Extrait PV2_27avril (organisation des groupes d'élèves)

C182 : [...] je pense qu'il faudrait que + que je trouve des élèves qui sont moteurs sans être trop leaders non plus

Extrait HV1_15mars (gestion matérielle)

C291 : [...] la dernière fois le seul problème que j'avais eu c'était d'afficher tous les classements au tableau + mais si je les prends en photo on pourrait comparer je pense + si je les mets au vidéoprojecteur [...]

Extrait PV2_27avril (la place de l'enseignant)

C8 : [...] j'essaie de les laisser faire entre eux + donc je ne sais pas si j'interviens trop ou pas assez + ça je ne sais pas trop comment je dois faire [...]

Extrait HV1_15mars (différenciation)

C26 : [...] il y a des groupes qui ont pas mal compris mais du coup je vais peut-être changer les places parce que + le problème c'est qu'il y a des très bons qui sont ensemble donc des fois ils ont écrit la même dictée + donc ce n'est pas forcément intéressant donc je pense que je vais dire de temps en temps bah toi tu vas dans ce groupe-là et faire des petits changements [...]

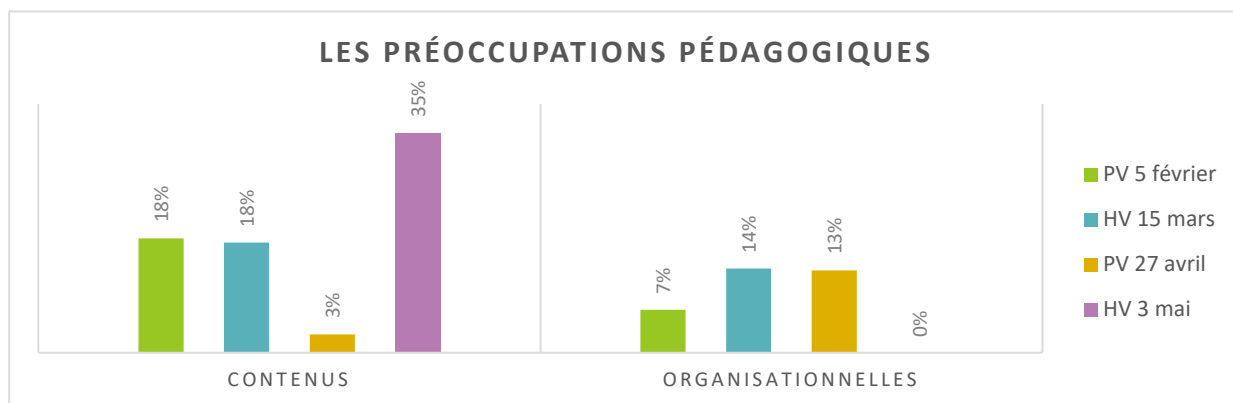


Fig. 11 – Graphique : Les préoccupations pédagogiques par entretien

Il est intéressant de constater que ce qui compose la part organisationnelle (fig.11) se modifie au cours des entretiens. Dans le premier entretien, il s'agit principalement de la gestion temporelle et de l'organisation en groupes. Dans le deuxième entretien, il y a quelques préoccupations matérielles, mais il y a surtout une réflexion sur l'organisation des groupes comme support de différenciation, ce qui est une façon de prendre en compte les élèves dans la planification. Dans le troisième entretien, on retrouve cette problématique autour de l'organisation des groupes pour répondre à des besoins d'élèves et l'on voit apparaître également un nouvel axe de réflexion autour de la place et du rôle de l'enseignante dans la gestion de ces groupes.

A retenir : les préoccupations pédagogiques organisationnelles sont de plus en plus centrées sur les élèves, à travers l'organisation des groupes pour la différenciation, et dans la réflexion sur les interactions dans la classe, la place de l'enseignante, afin de faciliter les apprentissages.

3.2. Les facteurs d'influence enseignante et de contexte externe

Maintenant, regardons les deux autres préoccupations qui semblent mineures : *les facteurs d'influence enseignante* et *les facteurs d'influence de contexte externe*.

J'ai distingué les facteurs d'influence enseignante selon trois sous-catégories : *l'expérience personnelle*, *l'expérience professionnelle* et *les connaissances ou croyances de l'enseignante*.

Voici quelques exemples représentatifs de ces sous-catégories :

Extrait PV1_5février (expérience personnelle)

C72 : [...] j'ai un très mauvais souvenir de la conjugaison moi à l'école [...]

Extrait PV1_5février (expérience professionnelle)

C22 : [...] en fait l'année dernière j'avais une classe super dure + donc les travaux de groupes c'était hors de question + ça se lançait des trucs dans la tête et tout ça + donc c'était + j'étais très euh bah moi qui parle

Extrait PV1_5février (croyances de l'enseignante)

C84 : [...] pour moi il faut quand même savoir le présent avant les autres + temps même pour écrire des histoires et cetera c'est + bah pour moi je ne sais pas ça toujours été comme ça dans ma tête il faut savoir conjuguer au présent avant de passer à des temps qui sont plus compliqués

Pour ce qui est des facteurs d'influence de contexte externe, ils sont classés en trois sous-catégories : ce qui est de l'ordre *institutionnel*, qui relève à la fois des prescriptions primaires (BO, circulaires, IEN) et des prescriptions secondaires (Inspé, PEMF, CPC) ; *les collègues*, que ce soit ceux de l'école, ou d'autres collègues qui ont une influence sur les choix de l'enseignante (blog d'enseignants, collègues dans d'autres écoles) ; l'entité *manuel*, qui concerne le manuel sur lequel s'appuie l'enseignante, ou ceux qu'elle évoque et qui guident ses représentations de l'enseignement. Quelques extraits pour illustrer ces sous-catégories :

Extrait PV1_5février (institutionnel)

C20 : c'est ce qu'on m'avait demandé + je ne sais pas si tu avais vu mon premier bulletin

Extrait PV1_5février (collègues)

C32 : [...] et pour en avoir parlé avec mes collègues + ils m'ont expliqué que pour apprendre à conjuguer en fait + il faut plus se concentrer sur ce qui se ressemble + donc c'est pour ça que je l'ai rajouté [...]

Extrait C_PV1_5février (manuel)

C56 : d'accord + mais ce que je ne comprends pas c'est que c'est Retz quand même et je me suis dit Retz c'est + c'est un bon manuel normalement + et je ne comprends pas qu'ils ne fassent pas forcément ça quoi + eux ils insistent

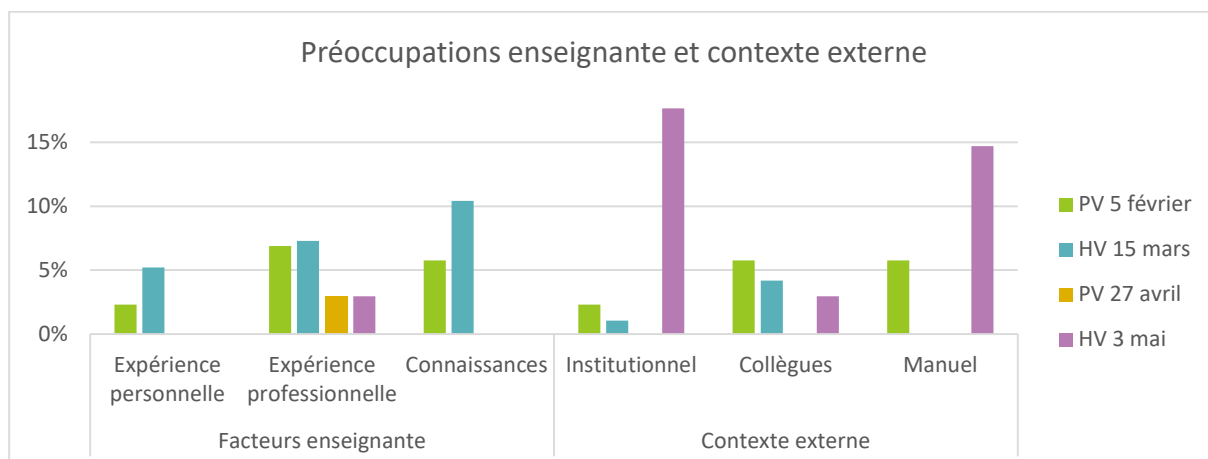


Fig. 12 – Graphique : Les préoccupations enseignante et contexte externe, par entretien

De prime abord, aucune tendance ne ressort véritablement (fig.12), si ce n'est un surcroît de facteurs d'influence de contexte externe dans le quatrième entretien. Ceci s'explique par la spécificité de cet entretien, centré sur les outils de préparation utilisés par l'enseignante et dans lequel elle explique comment elle a fait de ces artefacts des instruments de planification, en partant des prescriptions secondaires de sa PEMF et des contraintes du manuel utilisé, pour petit à petit se détacher de l'un et de l'autre.

Par ailleurs, je constate (fig.12) que dans les deux premiers entretiens, les facteurs d'influence enseignante sont significativement présents, ainsi que l'influence des collègues, alors que ceux-ci s'estompent ensuite. Je le comprends comme une prise de distance par rapport à ce qu'elle connaissait, une diminution des gestes de justification, pour de plus en plus réfléchir à sa classe, non plus par rapport à ce qu'elle connaît ou croit connaître, mais par rapport à ce qu'elle observe de ses élèves.

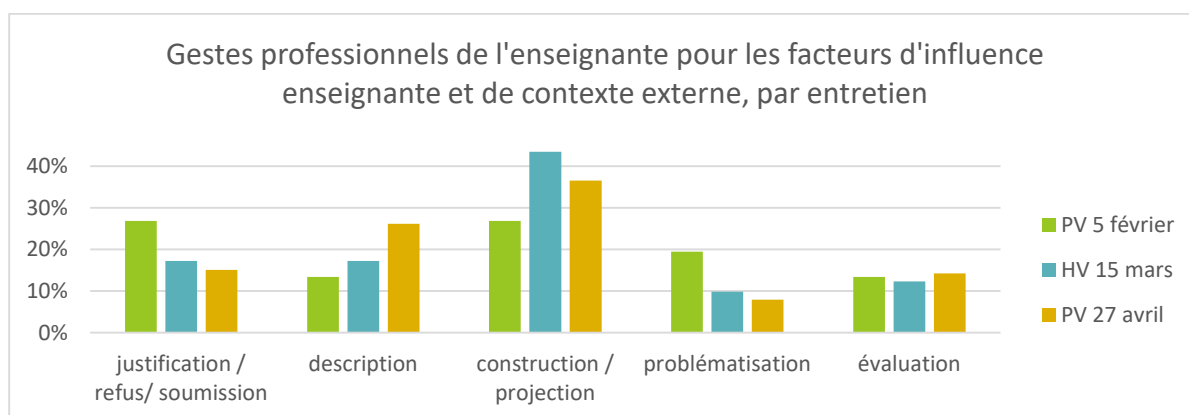


Fig. 13 – Graphique : La proportion de gestes professionnels de l'enseignante par entretien, pour les facteurs d'influence enseignante et de contexte externe

On peut constater (fig.13) la corrélation avec le nombre de gestes professionnels de justification en baisse, tandis que les gestes de construction et de description sont en hausse.

En regardant le contenu des gestes de justification et ceux de description dans le premier et le troisième entretien, nous pouvons observer un déplacement de la pensée planificatrice verbalisée.

	Gestes de justification	Gestes de description
PV1_5février	C10 (coll.) ; C14 (pro.) ; C18 (pro.) ; C20 (inst.) ; C22 (inst.) ; C24 (pro.) ; C26 (coll.) ; C32 (inst., coll., conn., pro.) ; C60 (pro.) ; C72 (inst., pro., conn.) ; C78 (coll.) ; C84 (man., conn.) ; C128 (man.) ; C34 ; C132 ; C134 ; C186	C74 (perso.) ; C142 (pro., él.) ; C124 (pro.)
	C96 (él.) ; C136 (él.) ; C198 (él.) ; C200 (él.) ; C214 (él.)	C130 (él.) ; C140 (él.) ; C146 (él.) ; C150 ; C152 ; C164 (él.) ; C168 (él.) ; C174 (él.)
PV2_27avril	C16 (org.) ; C150 (org.) ; C401 (org.) ; C423 (org.)	C18 (org.) ; C20 (org.) ; C367 (pro.)
	C78 ; C108 (él.) ; C110 (él.) ; C112 (él.) ; C128 (él.) ; C138 (él.) ; C160 (él.) ; C162 (él.) ; C164 (él.) ; C172 (él.) ; C347 (él.) ; C405 (él.)	C28 (él.) ; C50 (él.) ; C52 (él.) ; C60 (él.) ; C62 (él.) ; C64 (él.) ; C66 (él.) ; C68 (él.) ; C70 (él.) ; C148 (él.) ; C156 (él.) ; C184 (péda.) ; C186 (péda.) ; C200 (él.) ; C204 (él.) ; C208 (él.) ; C210 (él.) ; C231 (él.) ; C233 (él.) ; C235 (él.) ; C236 (él.) ; C315 (él.) ; C317 (él.) ; C319 (él.) ; C321 (él.) ; C327 (él.) ; C339 (él.) ; C341 (él.) ; C343 (él.)

Abréviations utilisées dans ce tableau :

- **Facteurs d'influence enseignante** : *pro.* = expérience professionnelle, *perso.* = expérience personnelle, *conn.* = connaissances ou croyances
- **Facteurs d'influence de contexte externe** : *inst.* = institutionnel (inspé, pemf, BO...), *coll.* = collègues, *man.* = manuel
- **Autres** : *él.* = élèves, *org.* = organisation de la séance, *péda.* = pédagogique

Fig.14 – Tableau : Le contenu des gestes de justification et de description de l'enseignante lors du 1^{er} et du 3^{ème} entretien

Au cours du premier entretien, seuls cinq gestes de justification s'intéressent aux élèves et les autres, la majorité, contiennent des facteurs d'influence enseignante ou de contexte externe (fig.14). En ce qui concerne les gestes de description, même si la majorité concerne déjà les élèves, un quart est centré sur les facteurs d'influence enseignante. Dans le troisième entretien, les contenus de ces gestes sont très différents, tous les gestes de justification s'intéressent aux élèves ou au cas d'un élève, à l'exception de quatre gestes qui sont en rapport avec l'organisation de la séance. Sur 33 gestes de description, un seul rapporte une expérience professionnelle, tous les autres sont concentrés sur le travail, l'apprentissage, la participation des élèves.

On peut d'ailleurs constater que c'est au cours de ce troisième entretien, où les facteurs d'influence de l'enseignante s'effacent, que les facteurs d'influence élèves font un bond très significatif.

A retenir : il y a de moins en moins de gestes de justification au cours des entretiens, ce qui est en corrélation avec la diminution des facteurs d'influence enseignante et de

contexte externe. Les gestes de justification qui restent, s'orientent de plus en plus vers les élèves et accompagnent la hausse de gestes de description, centrés eux aussi sur une réflexion à propos des élèves. L'enseignante semble adopter une posture plus réflexive, elle ne s'appuie plus sur ses expériences ou connaissances antérieures pour justifier ses choix. Elle utilise ses connaissances pour prendre plus de recul, observer et chercher à construire quelque chose de nouveau qui s'adapte à ses élèves.

3.3. Les facteurs d'influence élèves

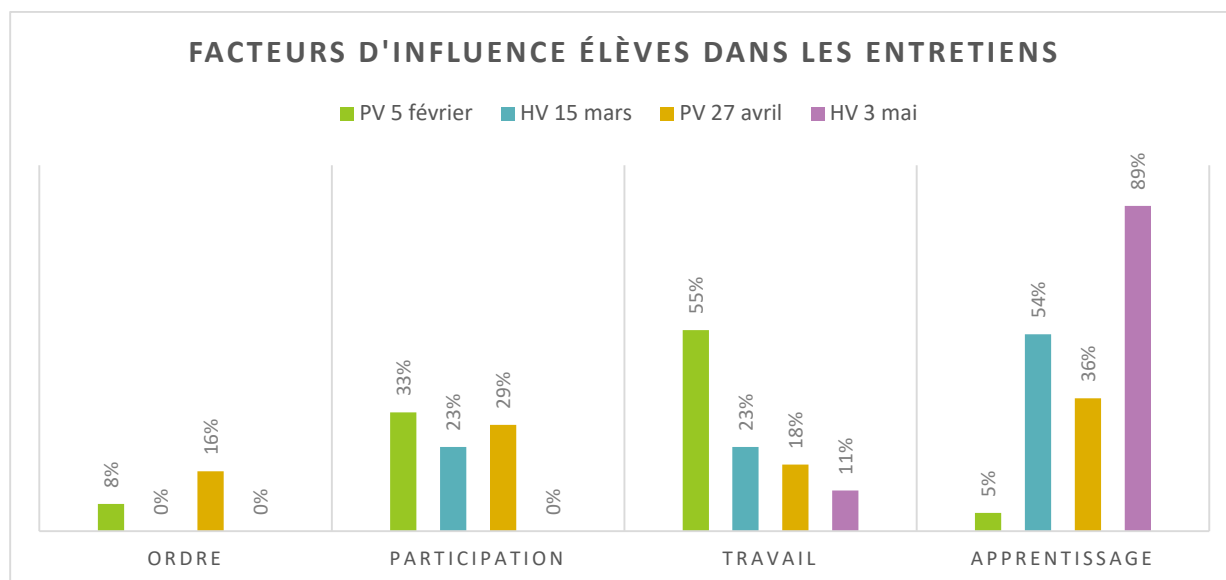


Fig. 15 – Graphique : Les facteurs d'influence élèves par entretien

Pour commencer, comme annoncé auparavant, on peut voir que le dernier entretien est très différent des autres (fig.15), parce qu'il est centré essentiellement sur les outils utilisés par l'enseignante. Néanmoins, on peut y trouver quelques facteurs d'influence élèves concernant leur apprentissage, mais cela reste très implicite tout de même.

Extraits HV2_3mai

C34 : [...] forcément si la dictée elle est tout au singulier ce n'est pas intéressant + pour eux + donc j'ai :: j'ai modifié petit à petit

C36 : [...] donc j'ai modifié un petit peu pour qu'ils + bah pour les faire réfléchir aussi

C40 : [...] quels accords dans la dictée je vais regarder + parce que là par exemple + je sais sur quoi je les évalue + donc des fois il y a des + il y a des choses qu'ils ne savent pas écrire et quand on corrige + je leur dis bah ça c'est normal on ne l'a pas encore vu [...]

C120 : [...] que je rebondisse sur les réussites des élèves donc si tout le monde a réussi je pourrai demander bah pourquoi là c'est écrit comme ça + pourquoi qu'est-ce qui se passe dans votre tête quand vous l'accordez

Ensuite, on peut constater que les entretiens post-visite (PV) se différencient de l'entretien hors-visite (HV) par la présence de préoccupations au niveau de l'ordre (fig.15). Ce qui peut s'interpréter comme une appréhension de l'enseignante à être jugée sur le niveau sonore de sa classe. La classe silencieuse, synonyme d'un enseignant qui tient sa classe et d'élèves qui travaillent, est une représentation qui subsiste, même chez les enseignants expérimentés

d'ailleurs. Or, je pense que la hausse de cette préoccupation est due à la prise de risque acceptée, qui font sortir l'enseignante de sa zone de confort. Elle est consciente de l'intérêt pour les élèves, mais la modification de ses habitudes de travail (activités de groupe, nouvelle posture enseignante) la déstabilise. Elle dit d'ailleurs avoir la sensation de perdre du temps et ne plus tout contrôler.

Extraits HV1_15mars

C10 : puis **c'est intéressant de les faire discuter entre eux** + ils veulent tellement avoir raison que des fois le ton monte un petit peu + donc je les laisse jusqu'à ce que ça ne parte pas trop non plus + voilà + mais ils veulent vraiment avoir raison et euh + **ils aiment vraiment justifier** + ça me fait rire + **je les observe beaucoup du coup** + **au début j'ai eu du mal à rien faire**

F11 : mais est-ce que tu ne fais rien en réalité

C12 : non parce que **je choisis les productions qui vont être intéressantes** et pour Kylian par exemple qui a du mal à justifier bah il me dit à moi et puis je reformule des fois aux autres + parce qu'il a un petit peu des soucis de prononciation + donc sur ça je l'aide beaucoup + puis après **je choisis les productions qui ont des erreurs intéressantes et c'est vrai que du coup / non je ne fais pas rien mais vu que je ne parle pas j'ai l'impression de ne rien faire** + ça va venir

C58 : [...] et je pense qu'ils ont apprécié + et il y a une élève qui bah+ euh Louise qui m'a dit maitresse c'est vrai que quand il m'explique bah je vais retenir bah j'ai dit bah c'est le but que tu retiennes au lieu de regarder le tableau et de commencer à t'endormir un petit peu quoi

F : hum

C : **donc je me suis rendu compte que si elle me le dit + c'est qu'elle s'en rend compte + donc c'est que ça marche + donc j'étais contente [...]**

Extrait PV2_27avril

C6 : bah **au départ c'était un peu compliqué surtout le bruit en fait** + je trouve qu'ils font beaucoup de bruit et des fois j'ai peur qu'ils ne puissent pas vraiment + et bien je sais qu'il y en a qui ont vraiment besoin de calme pour travailler donc des fois j'ai un peu peur que ça soit un petit peu compliqué + après **je trouve que c'est quelque chose qui prend du temps + je trouve ça très bien** + mais je trouve que ça prend un peu de temps quand même + bah ça dépend des dictées des fois c'est très rapide + **en fait c'est qu'on ne sait jamais des fois ça va être super rapide** et des fois bah comme aujourd'hui ça a pris beaucoup de temps

Un autre point identifiable (fig.15), c'est la régularité de la préoccupation participation, qui semble être une valeur très chère aux yeux de l'enseignante. Elle a à cœur que les élèves participent, apprécient et soient motivés en classe. Je pense que c'est aussi en lien avec l'axe de progrès qui nous a le plus occupé : « rendre les élèves plus actifs (cognitivement), même pendant les temps collectifs ». Dès le premier entretien, elle était convaincue de l'intérêt de les rendre plus actifs, mais elle confondait encore l'activité cognitive et l'activité physique. Néanmoins, sa pratique nouvelle des plans de travail, nous a servi de point d'appui pour modifier plus facilement les modalités de travail lors de la dictée et agir sur sa posture d'enseignante.

Extraits PV1_5février

C28 : **je trouve qu'ils travaillent mieux et ils comprennent mieux parce qu'ils cherchent vraiment par eux-mêmes** + des fois quand je parle bah y en a qui s'endorment + ça ça me faisait rire il y en a vraiment qui se sont endormis au début de l'année je me suis dit ah d'accord + ou d'autres qui m'écoutent mais qui ne comprennent pas parce qu'ils ne font pas + et même **pendant le plan de travail le fait de faire tout seul de se corriger tout seul + bah je trouve qu'ils ont moins de pression et qu'ils comprennent plus donc je pense que c'est mieux pour eux** + après je ne suis pas sûre mais + je pense que c'est mieux

F217 : tout à l'heure tu disais + et tu as déjà fait beaucoup de changements par rapport à ça + tu disais Mme G. m'avait dit il faut les rendre actifs et cætera

C218 : **il faut qu'ils manipulent ouais**

F219 : est-ce que là à ce moment-là de la dictée /

C220 : non ils ne sont pas actifs + il y en a un qui corrige + en fait il faudrait que chacun réussisse à corriger + peut-être échanger les cahiers entre eux ou avec le voisin mais ça j'ai peur que ça fasse très discrim/ enfin pas discrimination mais euh mais moi je ne fais pas de fautes et toi tu en fais ou des choses comme ça + mais ouais c'est vrai il faudrait qu'ils soient tous acteurs de la correction

Cependant, le temps collectif final reste une difficulté, même s'il est repoussé après un véritable travail lors de la négociation par groupe. Ce temps de synthèse et d'institutionnalisation doit être mené et reste complexe à gérer. Il nécessite d'avoir identifié précisément les objectifs d'apprentissage, pour qu'ils ne soient pas trop nombreux ; de proposer une tâche stimulante pour les élèves afin de les enrôler et donc éviter la redondance avec ce qui a été fait juste avant, tout en prenant en compte l'hétérogénéité de la classe ; enfin il demande la construction d'une nouvelle posture de l'enseignante et donc de nouveaux gestes professionnels.

Extraits PV2_27avril

C134 : et en fait j'ai peur que certains élèves qui avaient fait des erreurs n'osent pas dire moi je n'ai pas écrit ça comme ça + moi je l'aurais écrit différemment + parce que souvent il y a des élèves qui lèvent la main + et je dis est-ce qu'il y a quelqu'un qui n'est pas d'accord + et il y a personne + donc du coup je me dis là est-ce que tout le monde s'est mis d'accord et c'est le monde idéal + ou est-ce qu'il y en a qui n'osent pas en fait dire qu'ils n'ont pas compris pourquoi ça s'écrit comme ça

F145 : est-ce que ce groupe-là il a participé + tu penses qu'il a été engagé pendant ce temps de correction collective ?

C146 : non + non il ne participe/

F147 : comment tu sais qu'ils n'ont pas /

C148 : bah parce qu'ils ne participent presque jamais déjà + et parce que je voyais Nohan qui était en train de faire une bataille avec ses stylos + donc déjà j'ai compris que c'était trop + ça faisait trop + en fait là il n'écoutait plus

C315 : en fait ils ne m'écoutent pas + ils passent direct à la faute d'après (p30s) en fait c'est moi là qui explique en fait

Enfin, on peut observer une évolution significative entre le premier entretien et les deux suivants (fig.15), puisque presque la moitié des préoccupations enseignantes du point de vue des élèves concernent dorénavant l'apprentissage.

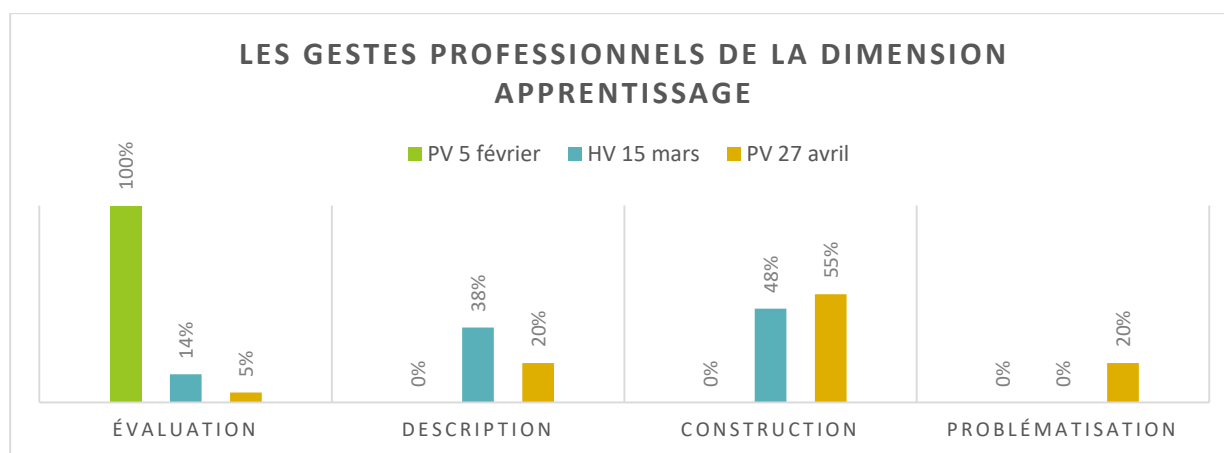


Fig. 16 – Graphique : La répartition des gestes professionnels de l'enseignante lors des facteurs d'influence élèves d'apprentissage en fonction des entretiens.

Lorsqu'on s'intéresse aux gestes professionnels qui correspondent aux moments où l'enseignante évoque l'apprentissage des élèves (fig.16), on s'aperçoit qu'au cours du premier entretien, les deux tours de parole en rapport avec l'apprentissage, correspondaient à des gestes d'évaluation. Lors du deuxième entretien, la dimension apprentissage apparaît à part presque équivalente dans les gestes de description et de construction. La partie correspondant au geste d'évaluation, devenant minime. Pendant le troisième entretien, la préoccupation autour de l'apprentissage ressort dans un nouveau geste, le geste de problématisation. Ce qui est significatif d'un changement de pensée, car la problématisation sur les préoccupations d'apprentissage intervient plusieurs fois à l'initiative de l'enseignante pour se poursuivre par des gestes de construction.

Il y a donc une réelle évolution de ce point de vue, car dans le premier entretien cette dimension n'était abordée que sur ma demande, en regardant les cahiers. Dans le deuxième entretien, l'enseignante décrit d'elle-même ce qui se passe de nouveau dans le fonctionnement des élèves en termes d'apprentissage avec les nouvelles modalités testées, mais les gestes de construction font suite à des gestes de questionnement ou d'amplification de ma part et ne sont que très peu à son initiative. Alors que dans le troisième entretien, elle commence à soupeser ses propositions en termes d'apprentissage pour les élèves et prendre en compte cette préoccupation dans sa réflexion.

Extraits PV2_27avril

C70 : *bah j'avais pensé à leur distribuer / mais après ce n'est plus la dictée négociée par quatre + alors leur distribuer moi-même une dictée que j'avais faite avec des erreurs + pour qu'ils + pour qu'ils travaillent sur une seule dictée + j'avais pensé à faire ça **mais je ne savais pas si c'était le même objectif d'apprentissage ou pas** ++ je ne savais pas si ça pouvait les aider ou pas*

C80 : ***mais ça ne va pas les aider sur leur dictée + les erreurs à eux peut-être** + oui c'est autre chose en fait*

F81 : *ça ne va pas les aider sur les erreurs à eux + pourquoi ça ne va pas les aider ?*

C82 : *bah **parce que ce n'est pas eux qui ont fait les erreurs***

F83 : *ah donc la différence que tu vois entre les deux c'est quoi du coup ?*

C84 : *bah c'est **que là elle comprend ses erreurs à elle alors que là elle comprendrait les erreurs d'un enfant qui n'existe pas quoi** + bah de / ce n'est pas les siennes + elle va peut-être moins les retenir + c'est possible*

A retenir : même si l'enseignante reste attentive aux préoccupations d'ordre et de participation des élèves, nous pouvons constater que petit à petit les préoccupations de participation passent de ce qu'ils aiment et leur taux de prise de parole, pour aller vers des préoccupations plus au niveau de l'engagement cognitif des élèves. Parallèlement, je constate que la préoccupation relative à l'apprentissage des élèves est en augmentation. Ce qui est plus remarquable, c'est que ces préoccupations sur l'apprentissage sont de plus en plus associées à des gestes de problématisation, ce qui montre un premier changement dans la pensée planificatrice en termes de posture réflexive et de prise en compte des élèves.

Chapitre 3 : Discussion

A. La planification

1. L'activité de planification de l'enseignante

En début d'année, elle paraissait convaincue du bien-fondé des outils qu'elle utilisait et se montrait très critique dans son analyse des documents dans le forum ([annexe 8](#)). Elle reprochait au document 2 ([annexe 28](#)) l'absence de compétences des programmes et le trouvait insuffisamment détaillé – « *je pense que ce document n'est pas assez détaillé. Les compétences ne sont pas celles des programmes et sont simplifiées, ce n'est donc pas facile pour réaliser des grilles d'évaluations. (C_F1_17déc)* ». Pour rappel, le cahier-journal qu'elle avait à cette époque-là détaillait toutes les compétences imaginables en rapport avec la séquence et le déroulé des séances pouvait être un copier-coller complet dans le cahier-journal de ce qui était écrit dans la fiche séquence, conformément à ce qui lui était exigé l'année précédente par sa tutrice terrain. Nous avons pu voir qu'en fin d'année, elle a simplifié son cahier-journal au point qu'il ne contient même plus le quart de ce qu'elle recommandait à ce moment-là.

Dans la deuxième partie de son analyse, dans le forum ([annexe 8](#)), elle confiait que l'outil de préparation qui lui était le plus utile, était la fiche de séquence détaillée en faisant référence au document 9 ([annexe 29](#)) – « *J'ai choisi cet outil car c'est celui qui me correspond le plus et que j'utilise le plus dans la préparation de mon travail. Je pense que c'est un outil très utile dans la préparation car il permet de voir le lien entre les séances mais aussi l'évolution des élèves pour atteindre l'objectif final. (C_F1_17déc)* ».

Je n'é mets pas de doute sur la sincérité de ses propos, mais ce qu'elle verbalise lors du dernier entretien, et la façon dont elle a fait évoluer ses outils au cours de l'année, me permettent de penser qu'à ce moment de l'année, elle était avant tout dans une planification-produit qui cherchait à se conformer aux attendus qu'elle imaginait de l'institution. C'est ce qui ressort lors du dernier entretien, lorsqu'elle indique à plusieurs reprises suivre les prescriptions de sa tutrice de l'an passé, sans que celles-ci ne fassent réellement de sens pour elle. C'est pourquoi je considère qu'en début d'année, elle planifiait essentiellement pour des raisons organisationnelles et administratives, en concevant la planification avant tout comme un produit à montrer.

En fin d'année, elle semble utiliser ses outils de planification, en premier lieu pour des raisons pédagogiques et des raisons personnelles. Elle ne cherche plus à produire des documents pour les montrer, mais elle les conçoit pour elle, dans le but d'organiser son enseignement et penser l'apprentissage des élèves. Ce temps gagné sur l'écriture des documents, se révèle être du temps disponible pour une observation plus fine des acquisitions des élèves et une meilleure définition des contenus proposés.

2. De l'artefact à l'instrument

Parmi la gamme d'artefacts proposés en formation initiale, l'enseignante en a sélectionné deux pour sa pratique effective, quotidienne : le cahier-journal et la fiche de séquence.

2.1. Le cahier-journal

En ce qui concerne le cahier-journal, il était pour beaucoup une redite de la fiche séquence, avec comme seules valeurs ajoutées : l'organisation temporelle de la journée, le rappel du matériel nécessaire, et la mémoire de ce qui a été fait en classe. Cependant, cet outil était déjà plurifonctionnel, puisqu'il avait à la fois une fonction organisationnelle et une fonction d'anticipation et de préparation des séances qui ne bénéficiaient pas de fiche séquence.

Dans l'évolution qu'elle propose de cet instrument, l'enseignante a différencié les usages de cet artefact, pour l'adapter à la tâche qu'elle lui attribue. Lorsqu'elle l'utilise comme outil organisationnel qui renvoie à une séquence, les informations sont limitées au strict minimum : matière, horaire, matériel et la séance dans la séquence. Lorsqu'il a la fonction d'instrument de préparation d'une séance (par absence de séquence dédiée), il s'étoffe et reprend le triptyque : Objectif, Compétence, Déroulé, en plus des horaires et du matériel.

L'artefact est transformé pour être adapté à sa fonction pour le sujet, nous sommes dans le cadre d'un processus d'instrumentalisation.

2.2. Les fiches de séquence

En réalité, les fiches de séquence qu'elle utilisait en début d'année étaient déjà le fruit d'une genèse instrumentale, et tentaient de regrouper les fonctions de deux artefacts : la fiche de séquence et la fiche de séance. En effet, la fiche de séquence utilisée au cours des trois premières périodes servait à la fois à organiser l'unité de sens – en programmant la succession des séances pour atteindre l'objectif général visé –, et à organiser l'unité de temps – en détaillant le déroulé des séances autour de l'atteinte d'un objectif spécifique.

Cet artefact a eu une évolution très intéressante, car l'enseignante a constitué à partir d'un même artefact, plusieurs instruments individualisés, en fonction de la spécificité de l'objet. **Elle a adopté des schèmes différents, en les accommodant, selon s'il s'agit de la séquence de conjugaison ou s'il s'agit de la séquence de dictée.** Pour rappel, **l'accommodation de schèmes correspond au processus d'instrumentation.**

Dans le cas de la séquence de conjugaison sur l'imparfait, l'artefact est un instrument indépendant qui permet à l'enseignante d'organiser à la fois l'unité de sens et l'unité de temps.

Dans le cas de la séquence de dictée, l'artefact est intégré dans un système instrumental composé de celui-ci et d'un outil informel créé par l'enseignante, la fiche hebdomadaire de dictée. Dans une recherche d'efficacité, l'enseignante a élaboré un nouvel artefact qui remplit des fonctions formelles de la fiche de séquence, tandis que celle-ci voit sa fonction modifiée pour devenir un canevas fixe, qui programme les séances et en décrit le déroulé, les modalités,

dans un objectif général toujours identique. Quant à la fiche hebdomadaire de dictée, elle organise le contenu et fixe les objectifs spécifiques de la séquence et des séances. Cet instrument plus souple, plus maniable et moins chronophage est plus adapté aux nouveaux schèmes d'utilisation de l'enseignante et lui permet de se concentrer sur ce qui est la variable didactique de ses séquences : les contenus d'apprentissage orthographiques et grammaticaux.

2.3. Des instruments qui forment un méga-instrument de planification

Nous voyons qu'elle s'est approprié les outils qui lui étaient proposés, en a conçu un nouveau, pour finalement **mieux les articuler ensemble**. En début d'année, il y avait de nombreuses redondances inutiles pour l'enseignante, entre les documents. Maintenant, **ceux-ci travaillent en complémentarité et forment un méga-instrument de planification pour l'enseignante**.

Dans le cadre des dictées, les trois outils s'articulent comme ceci :

- le cahier-journal organise le programme de la journée (horaires, matériel, séquence)
- la fiche de séquence précise les compétences et les objectifs généraux, elle contient les déroulés de séance détaillés
- la fiche hebdomadaire de dictée permet de clarifier les objectifs spécifiques, anticiper les difficultés et programmer le contenu sur la semaine

Dans le cadre de la conjugaison, les deux outils s'articulent ainsi :

- le cahier-journal organise le programme de la journée (horaires, matériel, séquence)
- la fiche de séquence précise les compétences et les objectifs généraux, elle contient les déroulés de séance détaillés avec l'objectif spécifique pour chaque séance et les contenus travaillés.

2.4. Limites et perspectives

Malgré ces avancées considérables, il subsiste des points d'amélioration à travailler. La dénomination des « matières » dans le cahier-journal n'est pas innocente et révèle des conceptions didactiques encore fragiles et parfois en contradiction avec les programmes. En témoigne l'utilisation du terme conjugaison, qui renvoie à l'expérience personnelle de l'enseignante, renforcée par les manuels qui proposent toujours cette quadripartition (orthographe, grammaire, conjugaison, lexic), qui ne correspond plus aux instructions officielles depuis 2016, par exemple.

De même, il faudra continuer à travailler sur la définition des contenus enseignés pour aider l'enseignante à identifier plus précisément les objectifs et compétences visées. Nous voyons que cet amalgame d'objectifs ne permet pas à l'enseignante d'explicitier correctement aux élèves les apprentissages effectués, et de les institutionnaliser correctement, ni même d'en faire une évaluation éclairée. Pour l'instant les séquences de dictées se succèdent mais ne sont pas encore pensées en termes de progression. L'outil progression est un impensé de la

formation initiale ([Chap1 A.2.5.](#)), et se révèle un vrai manque pour permettre aux enseignants de raisonner en cycle d'apprentissage, mais aussi pour pouvoir observer plus finement les acquisitions de leurs élèves.

Souhaitons que la fiche hebdomadaire de dictée, maintenant qu'elle présente explicitement les objectifs spécifiques, amènera l'enseignante à poursuivre sa réflexion en la conduisant vers une nouvelle genèse instrumentale qui pourrait aboutir à un outil de progression.

3. La pensée planificatrice de l'enseignante

3.1. Des fragilités didactiques qui font écran avec les préoccupations élèves

Au cours du premier entretien, les connaissances didactiques fragiles de l'enseignante, monopolisent son attention sur des problèmes de transposition didactique qui la mettent en difficulté. Elle s'appuie beaucoup sur ses expériences passées, personnelles et professionnelles, ou sur l'utilisation d'un manuel pour penser sa planification, ce qui vient se confronter avec ce qu'elle a entendu à l'Inspé et ce que lui répètent ses collègues PEMF, mais elle ne sait pas comment mettre en pratique ces différents conseils. En revanche, l'apprentissage des élèves est un non-dit au cours de l'entretien, la préoccupation première de l'enseignante est qu'ils travaillent.

Dans le deuxième entretien, qui consistait à co-élaborer la séquence de conjugaison sur l'imparfait, l'enseignante, toujours en difficulté au point de vue didactique, se retrouve essentiellement centrée sur des préoccupations par rapport à ses propres connaissances et ses expériences personnelles et professionnelles. Ce n'est qu'une fois qu'elle a accédé à une meilleure maîtrise du contenu qu'elle a pu penser aux élèves. Elle reste encore très concentrée sur les tâches qu'elle va proposer et l'aspect motivationnel de celles-ci, plutôt que de penser à l'activité mentale des élèves et le niveau d'engagement cognitif que cela va leur demander pour leur permettre la construction du nouvel apprentissage.

Lors du troisième entretien, ces difficultés didactiques n'apparaissent pas, car il s'agit d'évaluer les nouveaux dispositifs testés et la réflexion se centre sur les difficultés rencontrées par les élèves.

3.2. Constats et limites

Nous pouvons constater qu'au cours des entretiens, **la pensée planificatrice verbalisée par l'enseignante a évolué**. Tout d'abord, nous observons **une hausse des facteurs d'influence élèves dans les préoccupations verbalisées**, toutes préoccupations confondues. Ensuite, nous avons vu que même les préoccupations pédagogiques organisationnelles ont intégrées de plus en plus les dimensions élèves, que ce soit pour l'organisation des groupes de différenciation, ou pour faciliter les interactions entre élèves. Enfin, **les facteurs d'influence élèves se sont déplacés progressivement vers des préoccupations d'apprentissage**. D'ailleurs l'enseignante a aussi progressivement fait évoluer son outil d'évaluation des élèves, ce qui lui a permis d'avoir un regard plus aiguisé sur les acquisitions de ses élèves.

La question des **connaissances didactiques** semble jouer un rôle crucial dans la pensée planificatrice de l'enseignante, au point de **faire écran devant les préoccupations élèves** et focaliser son attention sur la transposition didactique, tant qu'elle n'est pas suffisamment au clair avec la notion à enseigner.

Maintenant, mon observation reste réduite à trois entretiens et mériterait d'être poursuivie l'année prochaine pour être confirmée.

B. L'accompagnement

Je propose maintenant de regarder en quoi ce travail avec l'enseignante relevait d'un accompagnement, pour chercher à comprendre ce qui a rendu possible les évolutions dans la planification et la pensée planificatrice de l'enseignante.

1. Les conditions d'un accompagnement, la contractualisation

Nous avons vu que pour qu'il y ait véritablement accompagnement, il fallait que l'enseignante soit à l'initiative de celui-ci, en faisant part de son besoin ou sa volonté d'évolution. Pour créer cette relation d'accompagnement, dans le cadre de ce dispositif obligatoire, j'ai proposé par mail aux enseignants une date de visite en leur laissant la liberté de choisir ce qu'ils souhaitaient me présenter. L'enseignante C a saisi cette opportunité, comme vous pourrez le constater dans notre échange par mail : « *Je veux bien la première partie de la matinée pour montrer ce qui concerne le français car je suis moins à l'aise qu'en mathématiques donc pour faire évoluer ma pratique c'est peut-être le mieux (annexe 9)* ».

Ce qui est confirmé au cours du premier entretien, lorsqu'elle formalise explicitement sa demande d'accompagnement : « *du coup je voulais faire cette séance quand tu venais parce que je :: + moi-même ça me perd un petit peu (C40-PV1_5fév)* ».

Ensuite, nous avons vu que la condition *sine qua non* pour qu'il y ait un accompagnement, c'est l'engagement de l'accompagné. C'est pourquoi, à chaque fin d'entretien, nous avons contractualisé la suite de l'accompagnement à la fois dans la forme et la temporalité. En tant qu'accompagnant, je me suis présenté comme une personne ressource, disponible, mais je ne voulais imposer, ni la temporalité, ni la modalité d'étayage (visite, entretien, échanges par mail...)

Extrait PV1_5fév (C38 à C58, pp113-115)

Extrait HV1_15mars (C331 à F338, p164)

Extrait PV2_27 avril (F428 à C433, p206)

Ce processus de contractualisation est également observable dans les entretiens. Au début et en cours d'entretien, j'ai proposé des gestes de cadrage, parfois ouvert, qui permettent à l'enseignante de présenter son projet ou son problème – « *alors est-ce que tu veux qu'on revienne sur un point particulier + euh + qui te questionne déjà (F31-PV1_5fév)* » - parfois plus directif, mais en demandant l'accord de l'enseignante – « *deuxième point sur lequel on peut revenir c'est la dictée si tu le veux bien (F127-PV1_5fév)* » - ou bien structurant pour ensuite laisser la parole libre à l'enseignante, mais toujours avec la possibilité pour l'enseignante de renégocier le contrat –

« on va peut-être choisir dans un premier temps la dictée parce que c'est ce qui a pris le plus de temps, après on verra si tu veux que l'on parle de l'imparfait + donc si tu es d'accord on va essayer de travailler sur la séance de dictée que tu as faite (F5 F7-PV2_27avril) ».

Ce processus de contractualisation est très important, car il implique le formé, comme un sujet-acteur, maître dans ce qu'il entreprend. C'est un moyen de reconnaître l'autre comme sujet capable, responsable et agent de changement (Paul, 2016). La contractualisation est donc nécessaire, mais pas suffisante pour qu'il y ait accompagnement. Cet accompagnement repose aussi sur la lecture commune d'une situation problématique, à la suite d'un processus de problématisation, qui suppose une écoute active de l'accompagnant. L'accompagnement est ensuite soutenu par une démarche d'accompagnement.

2. Une démarche d'accompagnement

La démarche d'accompagnement demande de prendre du temps, car le temps fait partie de la dynamique de changement, il permet des alternances entre présence et absence de l'accompagnant. Presque trois mois se sont écoulés entre les deux visites de classe, pour laisser le temps à l'enseignante C d'expérimenter, faire ses choix et statuer entre ce qu'elle va laisser en l'état et ce sur quoi elle va tenter des modifications. Cette distance temporelle facilite la distanciation réflexive, elle permet d'évaluer les changements opérés, prendre des informations, ajuster, réguler. **La démarche est liée à la maturation d'un processus réflexif initié et encouragé** lors de la première visite, qui se poursuit en l'absence du formateur, pour que **l'enseignante apporte elle-même une réponse au problème soulevé**. Ce qui ne veut pas dire qu'au cours de ces trois mois, l'enseignante a été laissée seule face à son problème. Les entretiens nous ont permis d'élaborer le sens des situations qui lui posaient problèmes, nous avons alors conçu ensemble son projet, pour lequel je lui ai apporté des ressources (bulletin de visite, temps de formation collective), et un étayage (entretien hors temps de visite et mails). Elle a ensuite pu réaliser son projet et le confronter à la réalité de la classe, avant que je vienne pour la deuxième visite en classe. Cette visite a contribué au temps d'évaluation pour analyser l'écart entre les intentions de départ et la réalité, afin de pouvoir réajuster et améliorer ce qui était nécessaire.

Au cours des entretiens, j'ai adopté une approche compréhensive pour l'aider à élaborer le sens des situations qui lui posaient problèmes, en adoptant tantôt une écoute empathique, tantôt une écoute analytique, pragmatique ou stratégique¹⁶.

Les échanges se sont faits selon un mode conversationnel, pour ne pas intervenir de manière préconçue, mais rester dans la spontanéité, en réagissant aux contenus apportés par l'enseignante et ainsi éviter au maximum d'apporter ma propre façon de voir les choses.

¹⁶ [Annexe 30 – Les types d'écoute du formateur accompagnant](#)
Page | 60

A aucun moment il n'a été question de prescriptions de ma part, ni d'attente au niveau des outils de planification d'ailleurs. Nos entretiens et échanges par mails se sont basés sur les activités des élèves au cours des séances observées, en partant des ressentis, observations et problématiques soulevés par l'enseignante.

3. Quatre itinéraires d'accompagnement différents

Au cours de ce mémoire, je vous ai présenté l'accompagnement de l'enseignante C, il me paraît important de présenter brièvement les trois autres accompagnements pour percevoir les réussites et les limites de cette démarche.

L'enseignant R :

Cet accompagnement a débuté par un appel à l'aide de l'enseignant, une semaine après sa nomination sur le remplacement d'une classe en double niveau assez complexe, CE1-CM2. L'accompagnement a donc débuté sur du déclaratif, au cours d'un entretien demandé par l'enseignant, après la classe. L'enseignant a fait état de difficultés multiples et a présenté une situation qui le déstabilisait, au niveau de l'équilibre dans l'organisation du double niveau : l'activité de copie des devoirs ou des leçons. Dans cette situation d'urgence, je l'ai écouté et j'ai tenté de lui donner quelques astuces ou recettes, pour l'aider de manière immédiate. Celui-ci a alors été intéressé par mes propositions sur l'enseignement de la copie et en a fait son projet, en me prenant d'ailleurs au dépourvu, lorsqu'au cours de l'entretien, après la première visite, il m'a apostrophé avec la séquence qu'il avait prévu et voulait me présenter. Alors que ce que j'avais vu au cours de la visite nous aurait sans doute orientés plus vers d'autres objets d'accompagnement, plus urgents à mon avis, celui-ci avait déjà construit son projet d'accompagnement. Je me suis donc inscrit dans son projet, pour l'accompagner, en faisant le deuil des autres objets de travail qui me semblaient souhaitables. Cet accompagnement s'est déroulé dans la durée, avec un temps long de conception, plusieurs entretiens hors-visite pour travailler sur la séquence proposée, puis plusieurs visites avec entretien post-visite, pour améliorer les gestes de l'enseignant, en enrichissant la séquence à chaque fois. Chez cet enseignant, j'ai pu observer des modifications importantes dans le contenu et la mise en forme de la séquence, mais aussi dans l'idée d'une progression avec un enchaînement de plusieurs séquences. L'enseignant a été acteur dans son projet, mais il a fallu que je lui laisse le temps (deux mois), pour qu'il ait pensé et digéré sa séquence, avant de la tester en classe.

L'enseignante E :

Je ne pense pas avoir réussi à créer une relation suffisante avec cette enseignante pour être dans un véritable accompagnement. Nous avons fait un travail, sur une durée très courte, qui a eu des effets sur le travail en classe avec les élèves et qui a permis à l'enseignante de prendre conscience qu'une notion pouvait se travailler sur une durée plus longue que ce qui était indiqué dans le manuel. Je n'ai pas pu accéder à ses séquences (y en avait-il ?), son cahier-journal était très sommaire et n'a pas évolué au cours des quatre semaines d'échange.

En revanche, j'ai pu constater des modifications dans sa programmation, suite à notre travail. Une notion ne correspondait plus à une semaine, mais pouvait être envisagée sur plus de temps. L'enseignante était sur la défensive et ne se montrait pas disponible. A l'exception d'un entretien hors-visite, deux jours après la première visite, pour transmettre quelques apports didactiques sur la définition des contenus à enseigner, tous les échanges se sont faits ensuite par mail, jusqu'à un dernier entretien d'évaluation, sur un temps de midi.

L'enseignante S :

Cette enseignante a participé activement aux entretiens pour réfléchir et concevoir son projet. Elle a ensuite conçu seule sa séquence et me l'a présentée, nous en avons discuté pour imaginer des améliorations possibles. Cela étant, l'enseignante ne s'est plus trouvée disponible et l'accompagnement s'est arrêté sans véritable évaluation de celui-ci. Le temps ici a produit une distance qui a fragilisé la relation. Des rencontres plus régulières auraient peut-être été souhaitables pour maintenir un lien, rappeler ma présence ? Je crois surtout qu'un facteur externe est venu perturber la relation, en apportant une préoccupation faisant écran avec le projet de départ. L'arrivée d'un élève allophone est venue déstabiliser l'équilibre de son double-niveau, l'enseignante avait alors d'autres priorités à gérer.

4. Les limites de l'accompagnement

En conclusion, la première limite de l'accompagnement revient à l'accompagnant. Rester dans l'accompagnement est très complexe et cela nécessite un changement de posture, en oubliant sa posture d'expert, au profit d'une posture d'accompagnement. Il faut savoir inciter, sans induire. Il faut savoir créer les conditions pour que l'enseignant ait envie d'entrer dans une démarche d'accompagnement, en provoquant l'imagination, le goût et le sens pour qu'un changement s'opère, sans imposer. Il me reste à progresser sur tous ces points.

La seconde limite se situe du côté des accompagnés. Comment accompagner celui qui le refuse ? Comment concilier la durée nécessaire à l'accompagnement, en tenant compte des contraintes de disponibilité et du calendrier restreint d'une année scolaire ?

Enfin, peut-on envisager un suivi long de tous les NT d'une circonscription si leur nombre par CPC dépasse cet effectif de six, car l'accompagnement demande beaucoup de temps et de disponibilité de la part du conseiller pédagogique, qui a également d'autres missions à remplir.

L'accompagnement lorsqu'il est imposé dans un dispositif, se retrouve pris entre deux feux : une visée *productive*, il faut aboutir dans la durée impartie et obtenir un résultat ; une visée *constructive*, qui s'appuie sur un projet, vise l'autonomie de l'accompagné et s'apprécie comme un enrichissement. Selon les accompagnés et les gestes de l'accompagnant, on tend plus vers l'un ou vers l'autre, voire on sort (ou on ne réussit pas à rentrer) du cadre de l'accompagnement !

C. Le dispositif de formation

1. Bilan de formation des NT1

Lors du dernier temps collectif, nous avons proposé un bilan de la formation ([annexe 27](#)) avec deux questions à choix multiples :

- 1) Quels étaient les points forts de cette formation ?
- 2) Quels étaient les points faibles de cette formation ?

En analysant les réponses à la première question, nous pouvons constater que tous ont trouvé au moins un point fort dans ce temps de formation. On peut voir également que ce qui a eu le plus d'écho chez les enseignants ce fut l'entretien conseil post-visite. L'entretien hors-visite n'est vu comme un point fort que par la moitié des NT. Il faut tout de même savoir que tous n'ont pas connu cette modalité de travail, car mes collègues CPC n'ont pas forcément fait des entretiens en dehors des visites et moi-même, je ne l'ai pas proposé aux deux enseignantes de maternelle que je suivais. En revanche ce qui est plus étonnant, le participant 16 ([annexe 27](#)) a choisi uniquement l'entretien hors visite comme point fort, alors que les autres l'associent à l'entretien après visite, lorsqu'ils le mentionnent en point fort. Enfin, les ressources et les temps collectifs sont perçus par quelques-uns comme points forts, mais toujours en complément de l'entretien après visite, jamais seuls.

Les réponses à la seconde question montrent qu'un gros tiers n'a pas trouvé d'intérêt à l'utilisation du forum, alors qu'un tiers des enseignants ne trouvent aucun point faible au dispositif de formation. Un cinquième ne s'est pas senti concerné par les temps collectifs.

Un bilan qui est positif dans l'ensemble, avec une adhésion majoritaire au dispositif alternant accompagnement individuel et travail collectif. Je ne suis pas surpris en ce qui concerne la modalité du forum, car c'est une modalité plus complexe. Elle nécessite de s'exposer aux autres et demande une utilisation d'une plateforme qui n'a pas toujours connu un bon accueil dans la communauté enseignante. Bien que l'hybridation fasse partie des recommandations du ministère¹⁷, elle n'est pas encore acceptée par tous les enseignants.

2. Analyse à posteriori du dispositif

De mon point de vue, je vois plusieurs plus-values à ce dispositif expérimenté, mais également des limites.

2.1. Les plus-values

En ce qui concerne les plus-values, nous pouvons constater que la variété des modalités proposées **permet à tous les enseignants de trouver un intérêt à ce temps de formation.** La présence des temps de formation collectifs, nous a permis d'**offrir un tronc commun à**

¹⁷ Voir le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022

tous les enseignants de la circonscription, mais également les mettre en relation pour susciter les échanges et la mutualisation, même si le contexte sanitaire n'a pas simplifié cet aspect-là. **La flexibilité de l'accompagnement** a permis de s'ajuster aux besoins de chacun et l'articulation entre temps collectifs et temps personnalisés a été pensée comme **un parcours cohérent**, plutôt que des visites par intermittence qui n'ont souvent qu'un effet de saupoudrage, avec des objets de travail qui peuvent être différents d'une visite à l'autre. Par exemple, nous avons intégré une réflexion sur les dictées lors du deuxième temps collectif, car nous avons pu observer des difficultés à ce sujet dans presque toutes les classes d'élémentaire.

Le travail à l'année avec les NT, avec des temps réguliers, **a permis de créer une relation de confiance**, en responsabilisant les enseignants. Ceux-ci sont pour la plupart sortis de leur zone de confort en acceptant de travailler des points qui les mettaient en difficulté ou les questionnaient. Enfin le travail sur la durée, permet de constater plus facilement les progrès effectués et donner de la valeur au travail des enseignants. Je me plais à penser que ce climat de confiance instauré va faciliter la poursuite du travail en NT2, NT3 et même plus tard si les enseignants sont encore sur la circonscription.

Du point de vue des formateurs aussi, j'y vois des plus-values, car très souvent les visites sont des actions solitaires, alors que le cadre de ce dispositif, nous a incité à communiquer encore plus régulièrement sur ce que nous observions, ce que nous proposons et ainsi enrichir aussi notre pratique professionnelle en collaborant.

Enfin, l'utilisation de la plateforme collaborative M@gistère offre une mémoire de ce parcours, pour les enseignants et pour les formateurs. Elle permet des allers et retours vers les apports théoriques pour une appropriation au rythme de chacun, selon ses besoins et permet la mutualisation de ressources et de supports.

2.2. Les limites

La principale limite que nous avons rencontrée, ce fut de créer un collectif, avec l'impossibilité de faire les temps de formation en présentiel. Ce qui a complexifié l'enrôlement des enseignants au cours du premier temps de formation collectif synchrone.

La seconde limite rencontrée, concerne le temps de l'accompagnement. Nous avons prévu 6 heures de formation, comptabilisées sur les 18h d'animation pédagogiques, mais nous n'avons pas prévu de temps pour les entretiens réguliers nécessaires à l'accompagnement. L'obligation de prendre du temps sur son temps personnel était un frein pour certains, ce qui est compréhensible.

Enfin, pour que ce dispositif puisse exister, il nécessite l'adhésion de tous les CPC de la circonscription et l'accord de l'IEN, ce qui n'est pas toujours possible.

D. Retour sur les hypothèses

1. Hypothèse 1

J'avais émis l'hypothèse qu'en accompagnant les enseignants dans l'analyse de leurs séances et en se centrant plus spécifiquement sur l'activité des élèves, je pourrais les amener à avoir une pensée planificatrice qui soit davantage du côté des élèves et que ça se percevrait dans les entretiens, à travers la verbalisation des préoccupations des enseignants.

Nous avons pu constater dans l'analyse des entretiens, que la pensée planificatrice verbalisée de l'enseignante C s'est en effet déplacée pour davantage prendre en compte les élèves dans sa réflexion.

Que peut-on en conclure ? Peu de choses... si ce n'est qu'en habituant les enseignants à s'intéresser à l'activité réelle de leurs élèves, par un questionnement régulier et en fournissant des outils (cahiers, audio, vidéo) qui facilitent la prise de conscience, nous pouvons les engager à avoir ce processus réflexif vers les élèves. Nous avons vu également que pour faciliter ce regard sur les élèves, un apport didactique peut donner aux enseignants les clés de lecture qui facilitent la compréhension des obstacles qui seront à surmonter par les apprenants pour acquérir la nouvelle notion.

Est-ce suffisant ? non je ne crois pas, je reste nuancé, car même si j'ai également pu observer une évolution chez l'enseignant R, je n'ai pas pu recueillir suffisamment de données chez les deux autres enseignantes, pour affirmer que c'était le cas chez elles aussi.

Du reste, même si ce processus a été initié ou ravivé, chez les enseignants, il a besoin d'être entretenu pour qu'il soit automatisé et utilisé de façon autonome.

2. Hypothèse 2

J'avais émis l'hypothèse qu'en aidant les enseignants à concevoir une séquence, mais aussi en les incitant à adopter une posture réflexive lors des phases de planification post-actives, au regard des apprentissages des élèves, cela aurait un effet sur les outils de planification utilisés. Les données recueillies auprès de l'enseignante C valident entièrement cette hypothèse. Nous avons pu constater une véritable évolution des outils de planification de cette enseignante. Les évolutions étaient visibles également chez les autres enseignants, mais pas forcément avec la même amplitude.

Conclusion

Dans les parties *analyse des données* et *discussion*, nous avons pu mettre en avant les changements qui se sont opérés chez l'enseignante C, que ça soit dans ses pensées planificatrices verbalisées ou bien dans la constitution des outils utilisés, dans le temps de cette expérimentation. Je vais maintenant faire une synthèse de ce que j'ai pu observer, pour oser proposer des pistes, ou ouvrir sur des prolongements possibles.

1 De la prescription à la responsabilisation

Ce travail de recherche, remet en cause l'influence des prescriptions et conseils fournis aux professeurs des écoles débutants. Le problème des prescriptions ou conseils, c'est qu'ils sont trop souvent éloignés de la zone de développement des débutants et sont ainsi sources de malentendus. Face à la prescription, j'observe plusieurs types de réponses chez les NT1.

Il y a ceux qui renoncent aux prescriptions car elles sont impossibles à mettre en place et ne font pas sens pour eux. Chez ceux-là, il y a très peu de traces de planification, les tâches sont souvent proposées pour occuper les élèves, et il y a un réel manque de réflexion sur l'apprentissage des élèves.

Il y a ceux qui sont convaincus par ce qui leur a été « prêché », le perçoivent comme un idéal et veulent l'appliquer à la lettre sans en comprendre la substance. Ils ont une attitude très scolaire, produisent des fiches pour produire, mais ce travail long et monotone n'apporte aucune plus-value à la planification, et peut même être contre-productif, car la planification devient un carcan rigide, une feuille de route qui interdit toute variation et adaptation aux élèves, aux situations rencontrées. L'enseignante C relevait plutôt de cette catégorie en début d'année.

Enfin, il y a les autres, une minorité, qui s'engagent dans un processus de redéfinition de la tâche, s'approprient les outils fournis pour en faire des instruments de planification. Ils prennent des risques, acceptent de faire des erreurs pour apprendre, progresser. Des modèles présentés en formation, ils en ont extrait les schèmes de conception et ils n'appliquent que ce qu'ils ont compris de la prescription. Ils sont déjà acteurs de leur développement.

Alors comment éviter ces écueils, car nombreux enseignants arrivant en NT1 sont, soit dans le renoncement – après une année de PES intense, ils se laissent aller et s'inscrivent dans une routine qu'ils ont peut-être également observé chez des collègues –, soit encore dans l'affirmation d'un idéal inatteignable qui les pousse dans un rôle de technicien au lieu d'assumer les fonctions d'ingénieur-concepteur.

Au cours de cette expérimentation, j'ai souhaité éviter les prescriptions pour responsabiliser les enseignants. J'ai souhaité partir de là où ils sont pour être à côté d'eux, les accompagner dans leur processus de recherche, sur leur projet de développement. La réflexion entreprise a créé des besoins et ouvert des possibles chez les enseignants. Les outils sont venus alors

en réponse à ces besoins. Ainsi, les outils choisis sont devenus acceptables, utiles et utilisables par les enseignants, car ils ont été le fruit d'une genèse instrumentale, qui en a fait des instruments de planification pour eux.

Bien sûr, il ne faut pas demander aux enseignants de tout inventer et réinventer. Une alternative pourrait consister à leur présenter ces outils existants avec leur fonction *constituante*, les amener à comparer des modèles différents et variés, pour les faire réfléchir sur ces outils, sans que l'objectif ne soit d'apprendre à remplir les cases de ces modèles, pour répondre à une prescription, mais bien, comprendre les possibles qu'offre chaque outil, pour ensuite laisser chacun s'équiper en connaissance de cause. Je pense que la responsabilisation peut autoriser les enseignants à définir les fonctions *constituées* des artefacts, et ainsi en faire leurs instruments de planification.

Ce qui vient questionner le rôle du formateur en formation initiale et le lien entre formation initiale et formation continue. Comment faire pour ne plus prescrire une norme et contrôler l'écart à cette norme, mais endosser davantage une fonction émancipatrice ? Comment insister sur les schèmes professionnels afférents à chaque outil ? Comment accompagner la réflexion des enseignants dans leur pensée planificatrice et les aider à faire leurs choix, à chaque nœud décisionnel ? Comment mettre en avant l'articulation entre les instruments et aider à concevoir celle-ci ? Comment concevoir cet apprentissage de la planification dans la durée et faire le lien entre formation initiale et formation continue ?

La réforme de la formation initiale commençant en septembre 2021 sera peut-être l'occasion pour les formateurs de la formation initiale de se poser ces questions-là, mais il serait aussi intéressant que cette réflexion concerne tous les acteurs de la formation (professeurs à l'Inspé, PEMF et CPC) pour penser un parcours cohérent de formation à l'entrée dans le métier. Peut-être qu'ainsi la planification ne sera plus perçue comme un produit par la majorité (et une contrainte organisationnelle et administrative), mais plus comprise comme un processus qui vise à penser et organiser l'apprentissage des élèves. Les instruments deviendraient des supports personnels, opératoires, de réflexion sur les situations d'enseignement-apprentissage, dans l'intérêt des élèves.

2 Une meilleure articulation des instruments entre eux

Dans son appropriation des outils, l'enseignante C n'a pas hésité à accommoder son utilisation pour donner des fonctions différentes au même outil en l'accordant à ses besoins. Elle a également préféré donner une fonction particulière à chacun des artefacts pour les articuler ensemble, limiter les redondances et mieux cibler la fonction *constituée* de chaque outil, au sein de l'ensemble. Les outils ne travaillent plus séparément les uns des autres, mais participent tous au même processus de planification en complémentarité. Cette évolution fait gagner du temps à l'enseignante et lui permet de moins se disperser en recentrant ses objectifs d'apprentissage.

Il serait intéressant de travailler davantage cette articulation avec les autres échelles temporelles, en y associant les documents à la source de la planification : programmes, progressions, programmations. De plus, la question de l'adaptation des outils à la discipline paraît aussi une question à explorer.

3 Outiller la vigilance didactique avec des progressions

Nous avons vu aussi l'impact des croyances et des connaissances des enseignants sur leur planification. Et je reste convaincu que l'absence de travail sur les progressions nuit à la définition des contenus enseignés, ainsi qu'à l'observation-évaluation des élèves. Concevoir une progression est complexe et requiert de solides connaissances didactiques. Je pense qu'il serait intéressant de s'appuyer sur le travail des enseignants-chercheurs didacticiens, experts dans leur discipline, et faire connaître aux enseignants les progressions existantes pour travailler avec eux dessus. Par exemple, sur les dictées, une progression très complète est proposée sur le site Scolagram de l'université de Cergy¹⁸ et mériterait d'être utilisée en formation pour aider les enseignants à concevoir leurs dictées en fonction des objectifs d'apprentissage. Des progressions sont également proposées dans les documents Éduscol, mais comme pour tout outil, il faut prévoir un temps d'accompagnement pour permettre aux enseignants de s'en emparer. Voici un autre axe de formation possible sur la planification, apprendre à utiliser des progressions basées sur des connaissances didactiques robustes, pour penser les situations d'enseignement-apprentissage et développer une observation plus fine des acquisitions des élèves.

4 Un dispositif de formation à poursuivre, améliorer et étendre

Le dispositif de formation proposé a été dans l'ensemble bien reçu par les enseignants et nous avons vu que l'alternance entre temps collectifs et accompagnement individualisé présentait un intérêt. Nous devons sans doute revoir certains contenus de temps collectifs pour améliorer le lien théorie-pratique, qui parfois était trop éloigné des préoccupations des enseignants débutants. Le travail sur l'utilisation d'une progression pourrait être une des nouveautés à proposer.

Par ailleurs, j'ai trouvé remarquable, la différence de posture des enseignants selon si je les rencontrais après la classe, sans visite, ou au cours d'une visite. Les entretiens sans visite sont une modalité, à la disposition du formateur, pas assez utilisée je crois. Ils peuvent avoir plusieurs fonctions. Premièrement, faciliter la rencontre entre deux personnes, sans la pression de la visite de classe, mais aussi prendre des informations sur le cheminement entrepris par le NT1, les questions qu'il se pose déjà, et lui permettre d'exprimer des demandes, s'il en a. Deuxièmement, les entretiens post-visite sont centrés sur ce qui s'est

¹⁸ https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/69-par-degre

déroulé en classe au cours de la visite, et offrent un travail sur la planification post-active tandis que les entretiens sans visite, permettent un travail décontextualisé, non influencé par ce qui s'est déroulé dans la classe et va permettre de travailler beaucoup plus sur l'anticipation et la planification pré-active. Troisièmement, je pense que ça modifie également notre rapport à l'autre et les entretiens réguliers permettent de soutenir le lien, en étant moins invasifs qu'une visite.

Je pense également qu'il faut prévoir un temps supplémentaire dans le dispositif, en proposant systématiquement un entretien d'auto-évaluation. Cette étape n'était pas prévue dans le dispositif prévisionnel et je n'ai pas eu le temps de la faire avec tous, cependant elle me paraît indispensable pour le processus de développement professionnel des enseignants. Finir l'accompagnement par un entretien d'auto-évaluation permet à l'enseignant de prendre conscience du cheminement parcouru, des savoirs et savoir-faire acquis au cours de cet accompagnement. La reconnaissance des compétences en construction, participe à l'autonomisation d'une posture réflexive. C'est parce que je me rends compte de l'évolution, et que je perçois les résultats, que je vais accepter plus facilement la prochaine épreuve, car chaque apprentissage est une épreuve, ce n'est jamais facile, mais ça peut être gratifiant.

A l'heure où il existe de moins en moins de stages massés pour les entrants dans le métier, faute de remplaçants, comme cela s'est fait à une époque, il me semble plus que nécessaire de repenser l'entrée dans le métier comme un parcours pluriannuel de montée en compétences. L'an prochain nous réquisitionnerons 9h sur les 18h d'animations pédagogiques des NT1, mais je crois que nous devrions aller au-delà en anticipant un parcours sur trois ans. Ce parcours pourrait être le suivant : 18h spécifiques pour les NT1, puis 9h pour les NT2, et un dispositif différent pour les NT3, avec la contrainte de choisir au moins 9h de formations sur les fondamentaux, puis un accompagnement individuel sur un des temps de formation choisis.

5 Des limites à cette recherche

Je perçois tout de même des limites non négligeables à cette recherche. Pour commencer, je fais le postulat tout au long de ce mémoire que le formateur, c'est à dire moi, a adopté une posture d'accompagnement au cours des entretiens, sans analyser réellement son activité et faire état des moments où il est réellement dans une pratique d'accompagnement et ceux où il glisse vers des pratiques de guidage. Par ailleurs, il aurait été intéressant d'observer en quoi les gestes du formateur vont influencer ceux de l'enseignant au cours de l'entretien, car il est probable que des pratiques de guidage ont induit les pensées planificatrices des enseignants. Voici un travail d'analyse qui reste à faire.

6 Les bulletins de visite, un point d'appui ou un frein à l'accompagnement ?

Au cours de ce mémoire je n'ai pas abordé les problématiques liées aux bulletins de visites, pourtant une réflexion devrait être engagée de ce côté-ci également, car cet outil participe certainement à la prescription et infantilise les enseignants. Il a été source de questionnements de mon côté, lors du temps 4, au début de l'accompagnement. Je pense que l'existence de ce bulletin maintient les enseignants dans une perspective évaluative et freine le rôle formatif de nos visites. Son utilisation est sans doute à repenser pour l'intégrer à la dynamique d'accompagnement, en le pensant comme un outil réflexif.

Voici une perspective de réflexion supplémentaire pour améliorer ce dispositif de formation.

Bibliographie

- Ambroise, C., Toczec, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Education et socialisation*(46). doi:<https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant.e.s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123.
- Biémar, S. (2012). Chapitre 1. Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans E. Charlier, *Accompagner : un agir professionnel* (pp. 17-33). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Body, G., Munoz, G., & Bourmaud, G. (2014). Une analyse de l'activité de planification des enseignants : vers la conception d'instruments. *3ème colloque international de Didactique Professionnelle "Conception et Formation"*. Caen: RPDP. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02315005/document>
- Bonnafous, S. (2013). *Le référentiel de compétences du professorat et de l'éducation*. Récupéré sur [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753): <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Bonnelle, S. (2014). A quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour étudiant, futur enseignant ? (GREX2, Éd.) *Expliciter*, 11-15.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. La Dispute.
- Butlen, D., & Masselot, P. (2019). Enjeux et modalités de formation pour les professeurs des écoles en didactique des mathématiques. *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education*(19), 91-106.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*(61), 85-129.
- Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue d'analyse de pratiques professionnelles*(2), 19-26.
- Clarck, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Mac Milan.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue française de Pédagogie*, 101-116. Récupéré sur hal-01233418
- Faingold, N. (1993). L'entretien de formation : accompagnement et explicitation des pratiques. *Décentration et prise de conscience*. Paris X. Récupéré sur <https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Faingold%20Entretien%20de%20formation.pdf>
- Filâtre, D. (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*.
- Folcher, V. & Rabardel, P. (2004). *Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale*. Paris: Presses Universitaires de France.
doi:https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0251#xd_co_f=NjFiNjg4YmUtZjA0MS00Yjc0LTg5ODEtZjE3OGRhNTBiMDBk~
- G. Body, Munoz, G. Bourmaud. (2014). *Une analyse de l'activité de planification des enseignants : vers la conception d'instruments*. Caen: Colloque International de Didactique Professionnelle Conception et Formation, RPDP. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02315005>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique*, 1(3), 47-69.
- IGEN. (2014). *Le dispositif "plus de maîtres que de classes": projet et mise en oeuvre pédagogique*. Rapport n°2014-031.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation- CNAM*. Paris. Récupéré sur halshs-00195900
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*(38).
doi:<https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire. Education, formation, médiation culturelle*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.

- Koni, I., & Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teacher's perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher development*, 22(4), 464-480.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Maréchaux, P. (1995). *Comment écouter*. Rivages.
- Musial, M., & Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pana-Martin, F. (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. *Thèse de doctorat*. Paris: CNAM.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Editorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*(36), 5-16.
doi:<https://doi.org/10.3406/refor.2001.1686>
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*(56), 81-93.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *recherche et formation*(62), 91-108.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Sciences humaines.
- Perrin, N., & Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (... en formation) ? *L'éducateur*, 38-40. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803969>
- Picard, P. (2017). *Conception de formation : cinq directions qui ne vont pas de soi*. Récupéré sur Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/conception-de-formation-cinq-directions-qui-ne-vont-pas-de-soi>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). *Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir*. Dans : Philippe Lorino éd., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251-265). . Récupéré sur <https://www.cairn.info/entre-connaissance-et-organisation-l-activite-coll-9782707145895-page-251.htm>
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : Trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teacher's planning practices : a US survey. *Journal of education for teaching*, 16(1), 57-71.
- Sonzogni, E. (2010). *Une analyse de l'activité de conseil pédagogique au service de la formation des formateurs*. Mémoire Master International Francophone des métiers de la formation. Récupéré sur http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-patrick/sonzogni-memoire-conseil-pedagogique/at_download/file
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. *Le calcul sous toutes ses formes*. St Flour. Récupéré sur hal.archives-ouvertes.fr/hal-01559831/document
- Trouche, L., & Guedet, G. (2007, Août). *Approche documentaire*. Récupéré sur EducMath: educmath.ens-lyon.fr/Educmath/recherche/approche_documentaire/CoursGGLT%20.pdf
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. (L. P. Sauvage, Éd.) *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

- Vergnaud, G. (2001). Piaget visité par la didactique. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*(33), 107-123.
- Vermersch, P. (2007, octobre). Approche des effets perlocutoires 1) Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire. (GREX, Éd.) *Expliciter*(71), 1-23.
- Vermersch, P. (2008, octobre). Analyse des effets perlocutoires 2) Englobement, intrications, complémentarités. (GREX, Éd.) *Expliciter*(76), 1-9.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Wanlin, P. (2009, janvier-mars). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*(166). doi:<https://doi.org/10.4000/rfp>
- Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ? *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Yinger, R. (1980). A study of teacher planning. *Elementary school journal*, 80(3), 107-127.

Annexes

Annexe 1 : Document qui cadre le suivi et l'accompagnement des PES dans le 91...	75
Annexe 2 : Les gestes professionnels du formateur.....	76
Annexe 3 Les gestes professionnels de l'enseignant en entretien	79
Annexe 5 Cahier journal 21 septembre 2020 enseignante C –CJ1_21sept.....	83
Annexe 6 Fiche séquence dictée Période 1 Sd1_P1	85
Annexe 7 Cahier journal 7 décembre 2020 enseignante C- CJ2_7déc	90
Annexe 8 Message forum Enseignante C - For_17déc.....	92
Annexe 9 Mails avant visite 2 Enseignante C - M1_12janv.....	93
Annexe 10 Cahier journal 5 février 2021 Enseignante C - CJ3_5fév	94
Annexe 11 Fiche séquence dictée 5 février - Sd2_5fév.....	98
Annexe 12 Fiche séquence conjugaison présent Enseignante C - Sc1_5fév	103
Annexe 13 Entretien post-visite Enseignante C – 5 février 2021 – PV1_5février.....	109
Annexe 14 mail méthodologie révision dictée Enseignante C - C_M2_4mars	137
Annexe 15 Entretien hors visite Enseignante C – 15 mars 2021 – HV1_15mars	138
Annexe 16 Mails séquence conjugaison Enseignante C - M3_28mars.....	164
Annexe 17 Cahier journal 27 avril 2021 Enseignante C - CJ4_27avril.....	165
Annexe 18 Fiche séquence dictée 27 avril Enseignante C - Sd3_27avril	167
Annexe 19 Fiche de séquence conjugaison imparfait Enseignante C -Sc2_27avril..	171
Annexe 20 Entretien post-visite Enseignante C – 27 avril 2021 - PV2_27avril	175
Annexe 21 Mails synthèse et réflexion post-entretien Enseignante C -M4_27avril...206	
Annexe 22 Entretien hors visite Enseignante C – 3 mai 2021 (midi) – HV2_3mai....208	
Annexe 23 Fiche dictées hebdomadaires du 3 mai Enseignante C -F1_3mai.....223	
Annexe 24 Fiche dictées hebdomadaires 6 mai Enseignante C - F2_6mai.....224	
Annexe 25 Cahier journal du 28 mai Enseignante C - CJ5_28mai.....225	
Annexe 26 Message forum Synthèse Temps 3.....226	
Annexe 27 : Bilan de formation	227
Annexe 28 : Document 2	230
Annexe 29 : Document 9	231
Annexe 30 - Les types d'écoute du formateur accompagnant.....	235

Département de l'Essonne - Planification de l'accompagnement des Professeurs des Écoles Stagiaires

1) Les documents à présenter aux formateurs lors des visites

Documents à présenter	Visite 1	Visite 2	Visites intermédiaires (TU, TT, conjointe)	Visite bilan de l'année de formation
Registre d'appel	✓	✓	✓	✓
Emploi du temps	✓	✓	✓	✓
Cahier journal (cf. livret repères PES)	✓	✓	✓	✓
Cahier de liaison école-famille	✓	✓	✓	✓
Outils des élèves	✓	✓	✓	✓
Anticipation et programmation	Anticipation de la période 1	Bilan période précédente et anticipation période(s) suivante(s)	Anticipation 3 semaines du stage / lien avec les programmations de la classe	Bilan toutes les périodes précédentes et anticipation dernière période
Fiche séquence + évaluation associée	Non exigible	✓ au moins 1 pour celles intégrant les séances observées	✓ pour les séquences intégrant les séances observées ✓ 1 au moins par domaine	✓ dans tous les domaines enseignés
Fiche séance	Non exigible	Non exigible	✓ pour les séances observées ✓ 1 au moins par domaine	✓ dans tous les domaines enseignés
Outil de suivi des élèves		✓	✓	✓
Livrets des élèves		✓	✓	✓
Classeurs « mémoire » (cf. doc "Organisez-vous...")		✓	✓	✓
Classeur stage massé			✓	✓
Classeur Mémoire du parcours professionnel		✓	✓	✓

Annexe 2 : Les gestes professionnels du formateur

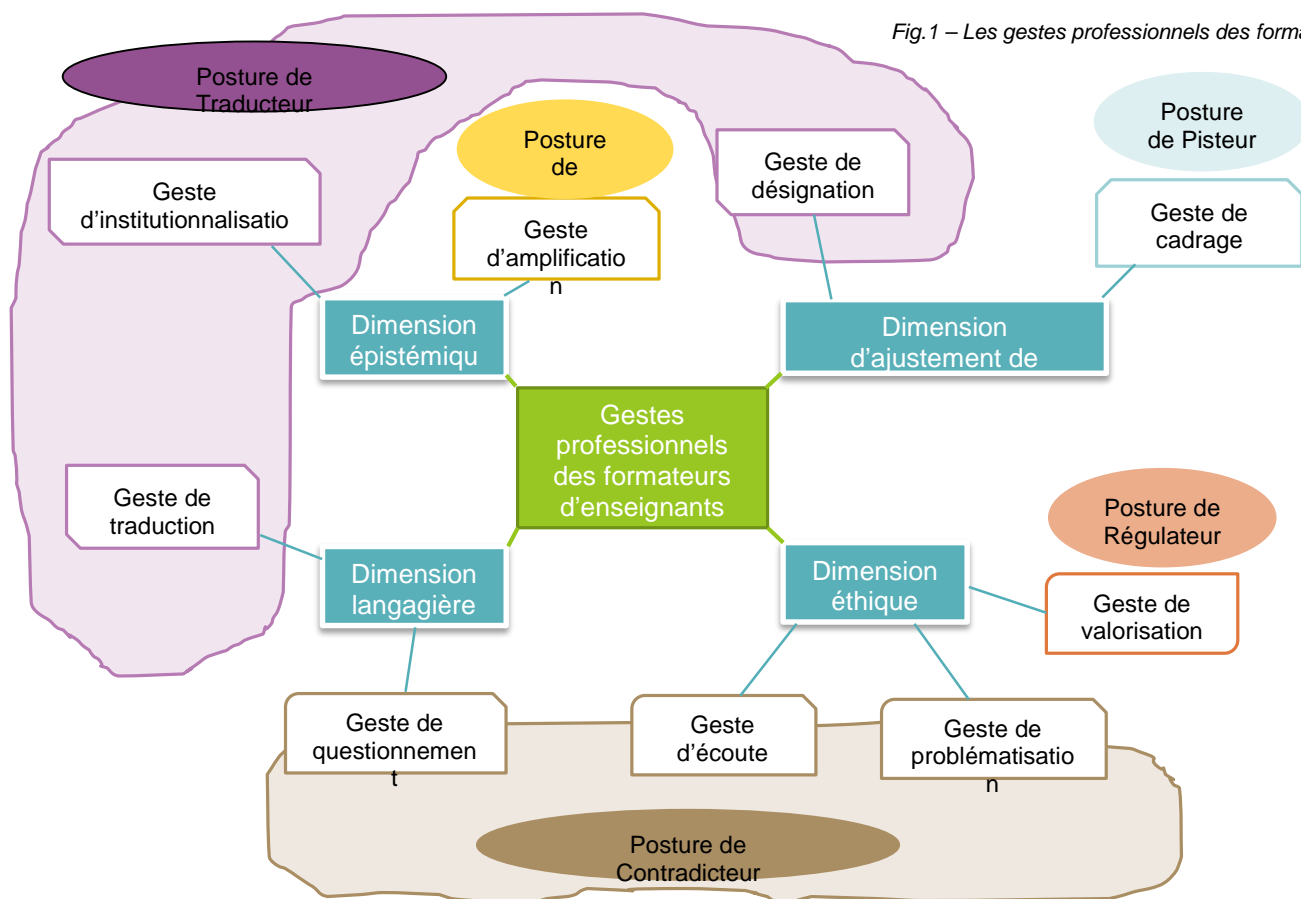
Les postures annoncent l'intention du formateur, ce sont des intentions d'agir. Les gestes, eux, prolongent ces intentions, ils sont adressés et ont un effet sur la personne qui les reçoit. Jorro distingue les gestes de métier –qui correspondent à des « invariants qui font le métier » (Jorro, 2018), mais ne permettent pas de faire face aux imprévus des situations singulières –, des gestes professionnels qui correspondent à un « art de faire », puisqu'il s'agit d'une réponse en situation. Le geste professionnel va se distinguer par quatre dimensions : il est adressé et marque la relation à l'autre ; son effet dépendra du moment choisi, il s'agit de savoir saisir le moment opportun ; son amplitude va varier selon le contexte et l'intention ; il est un message éthique rempli de valeurs. Ce sont ces quatre dimensions qui vont rendre le geste professionnel plus ou moins performatif.

Jorro (2016) présente 5 gestes professionnels correspondant aux postures de traducteur et de contradicteur. Pour la posture de traducteur elle propose les gestes : de désignation, explicatif et d'institutionnalisation. Pour la posture de contradicteur, elle suggère les gestes : de questionnement et de problématisation.

Pana-Martin (2015) identifie 7 gestes professionnels : traduction, questionnement, institutionnalisation, amplification, problématisation, écoute et cadrage. Certains gestes se recoupent avec ceux présentés par Jorro.

Je propose une modélisation de ces 9 gestes professionnels en les situant à l'intérieur de la posture majoritaire correspondante et en prenant appui sur les quatre dimensions de l'agir enseignant de Jorro (2006).

Fig.1 – Les gestes professionnels des formateurs



Voici un descriptif de ces différents gestes.

Dimension langagière

- **Geste de questionnement** : Certainement l'axe majeur dans cette dimension, il intervient souvent dans un dialogue. Le formateur pose une question qui invite l'enseignant à prendre la parole et faire part de sa réflexion. Selon le moment et la façon dont la question est posée, l'amplitude de ce geste ne sera pas la même. Une question ouverte pourra inciter l'enseignant à faire part de ses préoccupations ou difficultés, tandis qu'une question fermée pourra soit l'aider à entrer dans une posture réflexive, soit provoquer un réflexe de justification.
- **Geste de traduction** : Le formateur rapporte des observables en les analysant et en donnant son avis. L'amplitude de ce geste va dépendre si la traduction est partagée ou non par l'enseignant. Si le geste n'est pas partagé, cela risque d'entraîner un malentendu voire un différend entre le formateur et le formé. En revanche, si celui-ci est partagé, il peut permettre une reconnaissance de la pratique de l'enseignant.

Dimension éthique

- **Geste d'écoute** : Ce geste est sans doute l'axe majeur de la dimension éthique, car c'est celui qui permet de montrer à l'enseignant qu'il est pris en compte et qui va accentuer l'effet des autres gestes. La qualité de l'écoute est essentielle dans l'accompagnement. Ce geste d'écoute aura une amplitude allant d'une écoute factice, non efficace, à une écoute émancipatrice qui soutient l'enseignant dans sa réflexion, en passant par l'écoute intéressée et attentive pour saisir uniquement ce qui intéresse le formateur. Beaucoup d'indices non verbaux sont compris dans ce geste d'écoute, mais il y aura aussi des éléments verbaux qui vont montrer cette écoute et qui vont varier en fonction du geste associé.
- **Geste de problématisation** : Le geste de problématisation trouve son origine chez l'enseignant, qui fait part plus ou moins explicitement d'une demande spécifique sur laquelle peut rebondir le formateur en insérant la préoccupation dans une problématique plus large.
- **Geste de valorisation** : Le formateur valorise les réussites et l'engagement de l'enseignant. Il tente aussi d'amener l'enseignant à se mettre en situation d'auto-évaluation et à repérer les points d'appui.

Dimension épistémique

- **Geste d'institutionnalisation** : A travers ce geste, le formateur synthétise et cherche à structurer les éléments à retenir par l'enseignant. Selon la fréquence et le moment où ce

geste intervient il peut prendre une amplitude prescriptive ou permettre la réflexion professionnelle. Ce geste est toujours à l'initiative du formateur, mais l'enseignant peut intervenir pour compléter les propos du formateur, ce qui est alors significatif d'une bonne relation établie entre les deux partenaires.

- **Geste d'amplification** : Ce geste très connu des formateurs consiste à enrichir les pratiques, proposer des modifications et correspond à ce que l'on appelle communément le conseil pédagogique. Son amplitude va dépendre de l'acceptation de celui-ci par l'enseignant. Cette acceptation dépend entre autres de sa présentation par le formateur : est-ce un reproche, une injonction, une suggestion ? Un autre facteur important pour la prise en compte de ce geste par le formé c'est la façon dont il a été amené et donc de l'atmosphère dans lequel il s'inscrit : fait-il suite à un geste de valorisation, à un geste de problématisation ou un geste de traduction non partagé ?

Dimension d'ajustement de l'activité

- **Geste de cadrage** : La fonction de ce geste revient à organiser l'entretien et l'accompagnement. Il caractérise la façon dont le formateur mène l'entretien et comment il s'ajuste à la situation avec plus ou moins de souplesse. L'amplitude de ce geste va permettre au formé plus ou moins d'autonomie et de responsabilité dans le processus d'accompagnement.
- **Geste de désignation** : Il s'agit d'un geste de cadrage qui s'intéresse plus spécifiquement à des questions épistémiques. Le formateur invite à s'arrêter sur un point précis, une situation précise et exercer une vigilance particulière à cet égard. Ce geste va s'accompagner d'un autre geste : geste de questionnement, geste de traduction ou geste d'amplification.

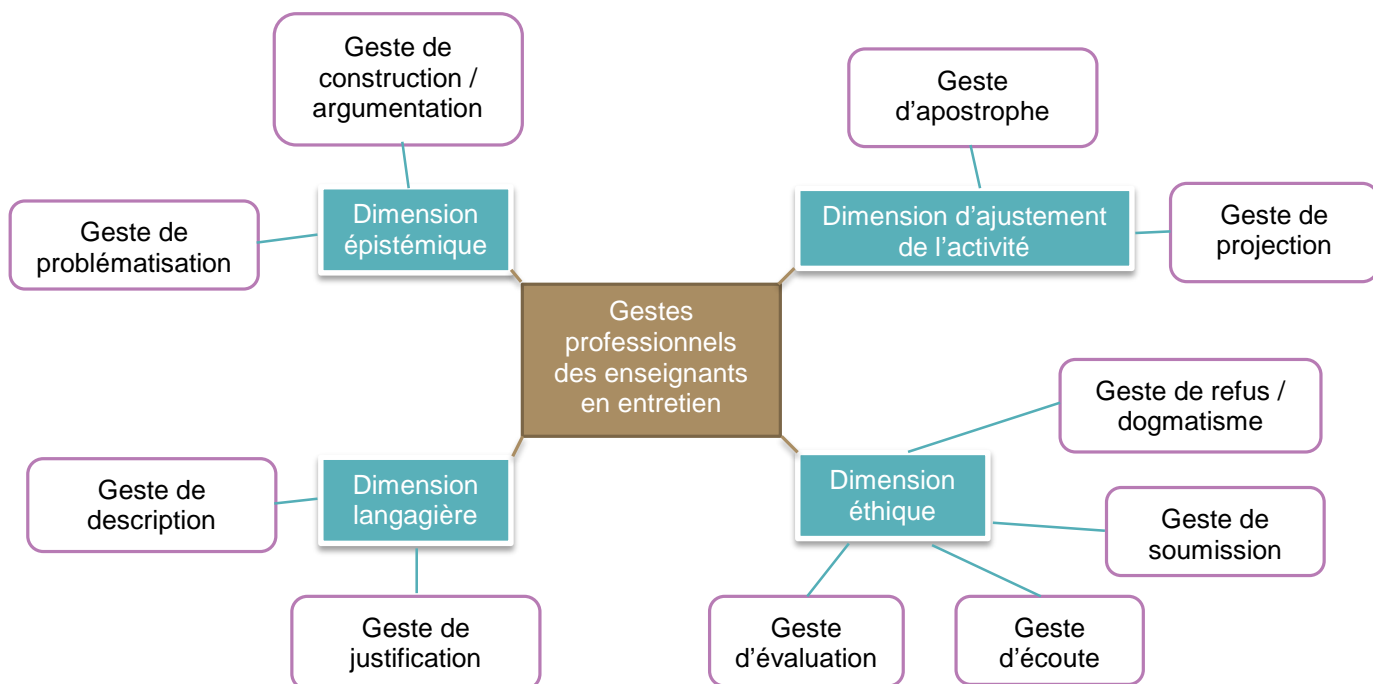


Fig.6 – Les gestes professionnels des enseignants en entretien

Dimension langagière :

- **Geste de justification** : à travers ce geste l'enseignant ne remet pas en cause ses choix, il tente d'apporter une réponse à une question posée, sans perdre la face. A travers ce geste, l'enseignant se sent obligé de justifier ses choix, car il ressent comme un jugement le questionnement du formateur. Ce geste peut être associé à un geste d'évaluation ou un geste de refus.

Extrait C_V1_5fév

C10 : oui + j'ai commencé au début de la période + c'est Marine qui m'a présenté ça et je trouve ça sympa ++

- **Geste de description** : L'enseignant rapporte des observables, ou décrit son activité visible ou non visible. Il peut en profiter pour analyser ce qui est rapporté et poursuivre par un geste de problématisation ou de construction, ou même donner son avis en utilisant un geste d'évaluation. En revanche, l'enseignant peut aussi se contenter de décrire de façon monocorde, car ce geste est associé à un geste de soumission ou bien parce qu'il ne réussit pas à analyser et à se placer en posture réflexive.

Extrait C_V1_5fév

C130 : ah non en fait ils ont des mots à / le premier jour en fait on découvre l'œuvre ils me disent des mots qui peuvent la décrire et moi à partir de ces mots là je fais la liste de mots pour la dictée + et entre temps on voit une séance d'orthographe qui est aussi en rapport/ moi je rajoute des mots qui reprennent la séance d'orthographe + par exemple il y avait les notions a et à + et et est + du coup j'intègre un petit peu les deux + et on apprend les mots ensemble pendant tout une séance + et après il y a dictée de mots dictée de phrase et la dictée finale + de plusieurs phrases

Dimension éthique :

- **Geste d'écoute :** C'est un geste qui est souvent dissout dans les échanges. L'écoute peut être de plusieurs niveaux, allant d'une écoute factice qui renverra aux gestes de refus et de soumission, à une écoute constructive et réflexive. Entre les deux il pourrait y avoir une écoute attentive et intéressée, à travers laquelle l'enseignant retient les éléments qui l'intéressent dans une attitude plus consommatrice que réflexive. Bien sûr les éléments non verbaux sont également des indicateurs de cette écoute, mais ils ne seront pas pris en compte ici, car je n'ai pas fait d'enregistrement vidéo.

Extrait C_H1_15mars

C219 : oui c'est tout le temps pareil

F220 : *en revanche tu parlais par exemple du verbe manger tout à l'heure que tu trouvais simple + non il est bien plus compliqué*

C221 : oui parce que mangions

- **Geste de soumission :** L'enseignant ne partage pas les questionnements ou les constats du formateur, au lieu d'adopter une posture de refus explicite, il se plie à l'exercice de l'entretien en faisant « le dos rond ». Il accepte malgré lui les remarques du formateur et fournit des réponses attendues, sans véritable remise en question. Il subit l'entretien, plus qu'il n'y participe, on pourrait le rapprocher d'une posture scolaire (Bucheton).

Extrait C_H1_15mars

F17 : *bah c'est vrai que l'avantage de la phrase du jour c'est qu'au début quand même tu guides un petit peu le fonctionnement +*

C18 : *ouais la première fois un petit peu mais ils ont bien compris*

- **Geste de refus :** A travers ce geste, l'enseignant montre son désaccord, et sa non-volonté de poursuivre la réflexion avec le formateur. Soit l'enseignant ne partage pas les constats et analyses du formateur et trouve les remarques injustifiées, soit il ne souhaite pas réfléchir et attend des solutions clefs en main fournies par le formateur en faisant preuve d'une grande passivité. Le geste de refus peut aussi trouver son origine dans une attitude dogmatique, l'enseignant qui pense savoir et ne veut pas se remettre en cause.

Extrait C_H1_15mars

C155 : *toute l'histoire ?*

F156 : *je ne sais pas + ça peut être le déclencheur + ça peut être/*

C157 : *parce que c'est un peu long + parce que je ne sais pas si retravailler encore sur leur histoire ça va / parce que déjà c'était long + et j'ai vu qu'à la fin ils en avaient un peu marre +*

- **Geste d'évaluation :** l'enseignant exprime son ressenti sur son travail ou le travail des élèves. Ce geste se placera du côté de la justification quand il est associé à ce geste pour

ne pas mettre en doute ses actions ou reporter la faute sur un contexte externe (élèves, manuel, collègues, institution...). En revanche, il peut également prendre une couleur réflexive lorsqu'il s'accompagne de gestes de problématisation, de construction ou de projection et qu'il est de l'ordre de l'auto-évaluation qui permet de poursuivre la réflexion.

Extrait C_V2_27avril

C6 : bah au départ c'était un peu compliqué surtout le bruit en fait + je trouve qu'ils font beaucoup de bruit et des fois j'ai peur qu'ils ne puissent pas vraiment + et bien je sais qu'il y en a qui ont vraiment besoin de calme pour travailler donc des fois j'ai un peu peur que ça soit un petit peu compliqué + après je trouve que c'est quelque chose qui prend du temps + je trouve ça très bien + mais je trouve que ça prend un peu de temps quand même [...]

Dimension épistémique :

- **Geste de problématisation :** L'analyse de l'enseignant le conduit à se questionner sur certains points, à douter. A travers ce geste il fait part explicitement d'une demande spécifique au formateur. L'enseignant partage un problème, un questionnement qui fait partie de ses préoccupations, ou bien il évoque une alternative à laquelle il songe, sans en être pour autant convaincu et souhaiterait avoir l'avis ou l'aide du formateur. Le geste de problématisation va se situer entre deux extrêmes : la demande d'une solution clef en main au formateur (posture non réflexive) ou bien une réflexion à voix haute pour construire ensemble (posture réflexive). Le formateur choisit alors de répondre à ce geste ou l'ignorer.

Extrait C_V1_5fév

C120 : bah je vais peut-être faire ça dès lundi en fait ++ bah là si je ne termine pas ma séquence ça n'aura pas d'impact sur eux + est-ce que je peux faire ça dès lundi au lieu d'avancer sur des choses car ce n'est pas long de préparer des verbes à classer je peux faire ça ce week-end et recommencer un travail lundi toute la semaine là-dessus

F121 : hum

C122 : ça sera peut-être mieux que de finir et d'avoir fait le verbe dire le verbe faire

- **Geste de construction :** Ce geste montre un enseignant en posture de recherche, qui tâtonne, essaie, progresse et fait des propositions. Il est en interaction avec le formateur et il tente de faire évoluer son dispositif, ses modalités. L'enseignant est acteur, il essaie de tenir compte des constats, analyses et apports effectués pour reconsidérer la tâche demandée aux élèves.

Extrait C_V1_5fév

C328 : bah peut-être que maintenant quand j'apprends les mots je peux les mettre dans un contexte plus grammatical + peut-être apprendre les mots on les apprend et après essayer dans des phrases déjà pour que ça

Dimension d'ajustement de l'activité :

- **Geste de projection :** L'enseignant envisage oralement comment il s'y prendra en classe, il planifie son action ou explique qu'il va d'abord faire ainsi avant, ou terminer ceci avant de se pencher sur le questionnement en cours. Ce geste est combiné à un geste éthique, car l'enseignant nous fait part à ce moment de son écoute ou son refus en envisageant le

futur avec ses élèves. Selon la couleur éthique qui accompagne ce geste, celui-ci peut être un moteur de réflexion ou bien un frein qui ramène à la réalité de la classe et aux préoccupations de l'enseignant. Il s'agit d'un geste de dimension d'ajustement dans le sens, où celui-ci invite très souvent à clore la discussion sur le sujet engagé, soit en montrant que les changements sont compris et vont être pris en compte, soit en reportant ou refusant ces changements, car l'alternative ne paraît pas viable pour l'enseignant.

Extrait C_V1_5fév

C94 : non mais là je pense que je vais finir parce que là on a commencé + mais je pense que avant les vacances je rajouterai une séance où vraiment on + je leur réexplique que c'est plutôt -s -s -t que -x et cetera + parce que je vois dans leurs productions d'écrits que les verbes en -ER il n'y a pas de problème ils les conjuguent super bien mais alors les autres c'est vrai que -s -t -d ils me mettent un peu ce qu'ils pensent au hasard donc je vais reprendre ça un petit peu avec eux je pense

- **Geste d'apostrophe** : A travers ce geste, l'enseignant prend en main l'entretien en redirigeant celui-ci sur un point qui le dérange, le surprend ou le questionne. C'est l'enseignant qui interpelle le formateur en désignant un point précis ou une situation précise pour le questionner à ce propos. Selon le contexte, ce geste peut engager une problématisation et participer à une posture réflexive au sens noble du terme, puisque c'est l'enseignant qui est à l'initiative de l'analyse et qu'il se place en réflexion de façon autonome. Cependant, il peut être aussi la manifestation d'un geste de refus et être un moyen d'exprimer son désaccord avec la discussion engagée par le formateur.

Annexe 5 Cahier journal 21 septembre 2020 enseignante C – CJ1_21sept

Lundi 21 septembre

Heures	Matières/Compétences/Objectifs	Déroulement	Matériel
8h30 – 8h50	<p><i>Rituels du matin : écriture des devoirs, chaque jour compte, la date, l'emploi du temps, production d'écrits ritualisée</i></p> <p>Objectifs : Savoir lire et écrire les nombres jusqu'à 100 Se représenter dans la semaine. Se représenter sur un calendrier. Se représenter dans la journée. Réaliser une production d'écrits quotidienne.</p> <p>Compétences : Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers - utiliser diverses représentations des nombres (écritures en chiffres et en lettres, noms à l'oral, - passer d'une représentation à une autre, en particulier associer les noms des nombres à leurs écritures chiffrées. - utiliser des écritures en unités de numération (unités simples, dizaines, centaines, milliers)</p> <p>Se repérer dans l'espace et le représenter - Situer des événements les uns par rapport aux autres. : Les événements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres.</p> <p>Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche - mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome)</p>	<p>1. Arrivée des élèves + Appel cantine/étude</p> <p>E. Ecriture des devoirs + Vérification : Pour mardi 22 septembre : Lire la partie 2 de « Ca pousse comment ? » + Revoir les mots de la liste 2 à l'aide de la fiche méthodologie 2 Devoirs Kylian et Rafaiel : Revoir les mots de la liste 2 à l'aide de la fiche méthodologie 2 + Ecrire en lettres les nombres de 10 à 20 Puis un élève va indiquer sur le rituel « Mon cartable » les affaires à mettre dans son cartable le soir.</p> <p>F. Chaque jour compte : Un élève décompose le nombre du jour.</p> <p>G. Date « hier, aujourd'hui, demain » : L'élève responsable écrit la date d'hier, d'aujourd'hui et de demain.</p> <p>H. Les élèves réalisent une production d'écrit quotidienne : « Ecris une phrase qui utilise les mots « sculpter » et « doux »</p> <p>6. Emploi du temps : Lecture de l'emploi du temps par le PE.</p>	<p>Calendrier, Etiquettes date, Emploi du temps, Rituel chaque jour compte. Rituel « Mon cartable » Tableau de responsabilités Cahier du jour</p>
8h50 – 9h10	<p><i>Calcul mental : Voir séance 1 « La suite des nombres de 500 à 899 / Les décompositions additives de 4 à 9 »</i></p> <p>Objectifs : Numération et calcul : Dire des suites de nombres de 1 en 1, de 500 à 599, en avançant et en reculant.</p> <p>Connaissance des répertoires : Les sommes égales à 4 et à 5 Calculer des sommes de deux termes en prenant appui sur les décompositions additives de 4 et de 5</p> <p>Compétences : Traiter à l'oral et à l'écrit des calculs relevant des quatre opérations. Élaborer ou choisir des stratégies, expliciter les procédures utilisées et comparer leur efficacité : addition</p>		Répertoire 4 et 5
9h10 – 9h50	<p><i>Mathématiques : Voir séance 10 « Repérer et tracer un angle droit » - Guide pédagogique page 39</i></p> <p>Objectifs : Vérifier qu'un angle est droit en utilisant l'équerre. Tracer un angle droit.</p> <p>Compétences : Reconnaître et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu de symétrie.</p>		Une équerre Feuille de manipulation
9h50 – 10h10	<p><i>Anglais : Voir séance 1 « Les couleurs »</i></p> <p>Objectifs : Reconnaître les couleurs. Nommer les couleurs en anglais. Utiliser « this is + couleur » pour décrire quelque chose</p> <p>Compétences : Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes. Reproduire un modèle oral</p>		Flashcards des couleurs

10h10 – 10h25	Récréation	
10h25 – 10h35	Les élèves se lavent les mains	
10h35 – 11h20	<p><i>Orthographe : Voir séance 5 « écrire « et » ou « est » »</i></p> <p>Objectifs : Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots. S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code. - Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. / - Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. / - Mémoriser les principaux mots invariables. <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser – des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différencier les principales classes de mots : Distinguer les homophones « et/est » 	Cahier du jour
11h20 – 11h55	<p><i>Etude de la langue – Grammaire : Voir séance 3 « Les groupes dans la phrase »</i></p> <p>Objectif : Approcher la notion de groupes syntaxiques dans la phrase. Manipuler les groupes dans la phrase. Approcher les différentes fonctions syntaxiques. Distinguer les groupes « indispensables » des groupes « non indispensables »</p> <p>Compétences : Identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser</p>	<p>Pour chaque binôme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etiquette phrase - 1 feuille A4 <p>Collectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrase collective - Pâte à fixe - 1 pochette rouge, 1 bleue et 2 vertes - Leçon

Annexe 6 Fiche séquence dictée Période 1 Sd1_P1

Séquence d'enseignement (français – étude de la langue) – cycle 2 (CE2) – Distinguer <u>oi</u> ou on			
<p>Attendus de fin de cycle 2 (BO n°30-26 juillet 2018 – texte consolidé- Juillet 2020 – Eduscol) :</p> <p>- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ;</p> <p>> Connaissances et compétences</p> <p>- Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code.</p> <p>- Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. / - Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. / - Mémoriser les principaux mots invariables.</p> <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...) ;</p> <p><u>En lien avec l'activité artistique :</u></p> <p>S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité - Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art. - Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. - Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...</p>			<p>Finalité de cette séquence d'enseignement : Distinguer <u>oi</u> ou on</p> <p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer. Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine</p>
	Séance N°1	Séance N°2	Séance N°3
Temps	40 minutes	40 minutes	45 minutes
Objectifs de la séance	Découvrir une œuvre : Peinture bleue et, à partir de ce support, évoquer le champ lexical des couleurs et celui des formes	- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit - Distinguer les graphies <u>oi</u> , ou, on	- Découvrir les mots à apprendre, mettre en lumière les difficultés - Commencer à apprendre les mots
Matériel	- Diaporama HDA - Affichage émotions - Fiche HDA - Fiche méthodologie 1	- Diaporama orthographe - Fiche orthographe - Exercices autonomes	- Fiche orthographe - Fiche méthodologie 2 - mots à coller
Déroulement de l'activité	1I Introduction de la séance (5 min) Projeter l'œuvre au tableau : « Voici l'œuvre que nous allons découvrir cette semaine : Peinture bleue. Cette peinture a été réalisée par le peintre <u>Vassily</u> Kandinsky en	1I Introduction de la séance (5 min) Présenter l'objectif d'apprentissage de la séance à l'aide de la page 1 du diaporama et annoncer : « Aujourd'hui, nous allons nous entraîner à écrire les sons <u>ou</u> , on et <u>oi</u> . »	1O Observation des mots (15 min) Lecture collective des mots à apprendre sur la fiche orthographe. Le sens des mots est rappelé si nécessaire et les

<p>1924. Elle est exposée à New York. »</p> <p>2 Découverte de l'œuvre (10 min) Encourager la parole descriptive des élèves « Que voyez-vous ? » Évoquer ensemble :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les couleurs : bleu, rouge, jaune, vert, orange, violet, marron, rose, noir, blanc ; • les lignes : lignes droites, lignes courbes, ponts, ondulations ; • les formes : triangles, rectangles, carrés, ronds, cercles, demi-cercles, ovales et autres. <p>Encourager la parole <u>élaborative</u> des élèves « Que représente cette peinture ? » Les élèves chercheront peut-être à structurer cet ensemble pour y voir quelque chose : les éléments d'un jeu, des astres dans l'espace, des microbes... On accueillera toutes les propositions vraisemblables avant de recentrer la discussion sur ce qui est tangible et qui met tout le monde d'accord : les formes et les couleurs.</p> <p>« Est-il possible que le peintre ait voulu mettre dans son tableau des formes et des couleurs sans se préoccuper de les faire ressembler à quelque chose ? Est-ce qu'une peinture doit forcément représenter quelque chose ? » Laisser les élèves s'exprimer sur ce qu'ils estiment être de l'art.</p> <p>Encourager la parole émotionnelle des élèves : « En observant cette œuvre, que ressentez-vous ? Pourquoi ? »</p> <p>Profiter de ce moment pour présenter l'affichage Émotions qui devrait les aider à mettre des mots sur leur ressenti.</p>	<p>Faire rappeler les connaissances antérieures : « Comment écrit-on le son ou ? (Le son ou s'écrit o-u.) Comment écrit-on le son on ? (Le son on s'écrit o-n (parfois o-m). Comment écrit-on le son oi ? (Le son oi s'écrit o-i.)</p> <p>2 Enseignement (15 min) Projeter la page 2 du diaporama. Les élèves lisent les mots et repèrent les différents sons produits. Valider avec la page 3. Expliquer : Projeter au fur et à mesure les pages 4, 5 et 6. La lettre o est utilisée pour former plusieurs sons.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quand la lettre o est suivie de la lettre i, on entend oi, comme dans « noir ». – Quand la lettre o est suivie de la lettre u, on entend ou, comme dans « rouge ». – Quand la lettre o est suivie de la lettre n, on entend on, comme dans « marron ». <p>Illustrer Projeter la page 7 du diaporama. Je veux écrire : « Je vois des ronds de couleur. » Dans le premier mot, j'entends oi comme dans « noir ». Dans le mot « rond », j'entends on comme dans « marron ». Dans le mot « couleur », j'entends ou comme dans « rouge ». Compléter la phrase et valider avec la page 8.</p> <p>Vérifier la compréhension et synthétiser Projeter la page 9 du diaporama. Les élèves sont invités à répondre aux questions. Puis, diaporama caché, faire synthétiser la notion</p>	<p>difficultés orthographiques sont surlignées.</p> <p>Exemples de difficultés : peindre, comme, carré, rond, ainsi, peintre, aussi, jaune, violet, blanc, vert, centre, représenter, se mélanger. Rappeler que, lors de la dictée bilan, les verbes seront conjugués.</p> <p>2 Mémorisation des mots (15 min) Découverte d'une première méthode de mémorisation des mots : l'appareil photo (voir la fiche méthodologie 2). Première mise en mémoire. Les élèves commencent à apprendre leurs mots. Les mots sont donnés à apprendre à la maison pour la semaine suivante.</p>
--	--	--

<p>Distribuer la fiche d'histoire des arts. Les élèves précisent les repères de l'œuvre puis lisent le texte évoquant son contexte de création. Ensemble, on précise la période historique concernée. Les élèves colorient cette période sur la frise.</p> <p>3 Vocabulaire (10 min) Présenter le thème de la séquence</p> <p>Cette semaine, nous allons travailler sur le thème des couleurs et des formes. Dites-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous voyez cette œuvre.</p> <p>Notez sur le tableau mobile les mots cités par les enfants, qu'ils soient présents sur l'œuvre ou non. Laisser les élèves débattre sur ce qui est ou non une couleur, une forme. Élargir en demandant : « Comment peuvent être ces couleurs, ces lignes, ces formes ? Que fait l'artiste ? » afin que les élèves ajoutent d'autres mots à leur liste.</p> <p>On peut ensuite proposer un classement par nature de mot pour réinvestir les connaissances grammaticales.</p> <p>Des noms : la peinture, la couleur, la forme, la ligne, le bleu, le rouge, le jaune, le vert, l'orange, le violet, le marron, le rose, le noir, le blanc, le gris, le mauve...</p> <p>Des adjectifs : primaire, secondaire, foncé, clair, pâle, pastel, vif, géométrique, droit,</p>	<p>apprise par les élèves. Pour conclure, distribuer et lire ensemble la leçon de la fiche orthographe :</p> <p>3 Entraînement (20 min) Entraînement guidé Projeter la page 10 du diaporama. Les élèves s'entraînent chacun à leur tour en complétant les mots avec les lettres manquantes.</p> <p>Entraînement autonome Les élèves s'entraînent avec un exercice écrit de niveau 1 (★) ou 2 (★★).</p>	
--	---	--

	<p>courbe, ondulé, pointillé, flou, net, rassemblé, séparé, mélangé, désordonné...</p> <p>Des verbes peindre, colorer, colorier, tracer, dessiner, se mélanger...</p> <p>Réaliser plusieurs phrases pour décrire la peinture avec les élèves.</p> <p>4 Expression personnelle (5 min)</p> <p>Sur la partie dédiée de la fiche Histoire des arts, les élèves écrivent leur avis sur l'œuvre (fiche méthodologie 1). Préciser que cet avis doit être justifié.</p> <p>Les élèves volontaires lisent leur production.</p>		
Bilan de			

Séances	Séance N°4	Séance 5	Séance 6
Temps	20 minutes	25 minutes	25 minutes
Objectifs de la séance	- Vérification sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal	- Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet	- Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet
Matériel	- Cahier du jour	- Cahier du jour	- Dictée - Dictée à trou - Diaporama HDA - cahier du jour
Déroulement de l'activité	<p>1 I Dictée des groupes nominaux (5 min) le vert, le marron, le noir, des peintres, des couleurs primaires</p> <p>2 I Relecture outillée (5 min) Le PE dicte les groupes nominaux. Les élèves les écrivent en mobilisant leurs connaissances lexicales et grammaticales.</p> <p>3 I Correction collective (5 min) Un élève vient écrire la phrase au tableau. Il se relit d'abord puis se retourne pour interroger des élèves qui veulent lui signaler des erreurs. - Les erreurs d'orthographe lexicale - Les erreurs d'orthographe grammaticale Chacun prend la correction sur son cahier du jour en notant la phrase corrigée sous la production.</p>	<p>1 I Dictée de phrase (5 min) <i>Le peintre utilise des couleurs primaires comme le rouge, le jaune et le bleu.</i></p> <p>2 I Analyse grammaticale en collectif (5 min) « Où est le verbe ? » « Quel est son sujet ? »</p> <p>3 I Relecture individuelle et négociation orthographique en binôme (5 min) Par deux, sur ardoise, les élèves comparent leurs productions et se mettent d'accord.</p> <p>4 I Correction collective puis individuelle (10 min) Un élève vient écrire la phrase au tableau. Il se relit d'abord puis se retourne pour interroger des élèves qui veulent lui signaler des erreurs. - Les erreurs d'orthographe lexicale - Les erreurs d'orthographe grammaticale Chacun prend la correction sur son cahier du jour en notant la phrase corrigée sous la production.</p> <p>Exemples de questions pouvant éclairer la correction Pourquoi faut-il mettre un s à « couleurs » ? à « primaires » ? Quel est le sujet du verbe « utilise » ? Comment savoir comment s'écrit le petit mot « et » ?</p>	<p>1 I Projection de l'œuvre et lecture magistrale de la dictée (5 min) Écrire au tableau le nom propre Kandinsky.</p> <p>2 I Dictée phrase par phrase du texte et différenciation (10 min) <i>Le peintre utilise les couleurs primaires : le bleu, le rouge, le marron. Il peint aussi des lignes droites et des courbes.</i></p> <p>3 I Correction collective de la dictée (10 min) Un élève vient écrire la phrase au tableau. Il se relit d'abord puis se retourne pour interroger des élèves qui veulent lui signaler des erreurs. - Les erreurs d'orthographe lexicale - Les erreurs d'orthographe grammaticale Chacun prend la correction sur son cahier du jour en notant la phrase corrigée sous la production.</p> <p>4 I Copie de la dictée sur la fiche d'art (10 min) Les élèves recopient la dictée corrigée sur la fiche d'art.</p>
Bilan du PE			

Annexe 7 Cahier journal 7 décembre 2020 enseignante C - CJ2_7déc

Lundi 7 décembre 2020

Heures	Matières/Compétences/Objectifs	Déroulement	Matériel
8h30 – 8h50	<p><i>Rituel du matin : écriture des devoirs, chaque jour compte, la date, l'emploi du temps, production d'écrits ritualisée</i></p> <p>Objectifs : Savoir lire, écrire, décomposer, ranger les nombres jusqu'à 100. Représenter une somme en euros. Se représenter dans la semaine. Se représenter sur un calendrier. Se représenter dans la journée.</p> <p>Compétences : Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers - utiliser diverses représentations des nombres (écritures en chiffres et en lettres, noms à l'oral, - passer d'une représentation à une autre, en particulier associer les noms des nombres à leurs écritures chiffrées. - utiliser des écritures en unités de numération (unités simples, dizaines, centaines, milliers) Se repérer dans l'espace et le représenter - Situer des événements les uns par rapport aux autres. : Les événements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres.</p>	<p>1. Arrivée des élèves : Les élèves vident leurs cartables, s'inscrivent sur la feuille de la cantine et de l'étude.</p> <p>I. Ecriture des devoirs + Vérification : Puis un élève va indiquer sur le rituel « Mon cartable » les affaires à mettre dans son cartable le soir.</p> <p>Devoirs : Revoir les mots de la liste 8 + la leçon sur les compléments à 100</p> <p>J. Rituel individuel : Les élèves réalisent le « chaque jour compte » Ils indiquent le nombre du jour en chiffres, en lettres, le décompose, écrit le nombre suivant/précédent, la dizaine suivante/précédente. Ils représentent le nombre du jour en euros.</p> <p>L'élève responsable du chaque jour compte vient le présenter au tableau.</p> <p>K. Date « hier, aujourd'hui, demain » : L'élève responsable écrit la date d'hier, d'aujourd'hui et de demain à l'aide du calendrier.</p> <p>L. Les élèves choisissent leurs responsabilités de la semaine.</p> <p>6. Emploi du temps : Lecture de l'emploi du temps par le PE.</p>	<p>Calendrier, Emploi du temps, Rituel chaque jour compte. Tableau de responsabilités</p>
8h50 – 9h10	<p><i>Calcul mental – Voir séance 1 « Les suites de nombres de 1 à 999 / Somme de trois termes » - voir guide pédagogique « Calcul mental CE2 » page32</i></p> <p>Objectifs : Compétences :</p>		<p>Répertoire individuel des tables d'addition</p>
9h10 – 9h50	<p><i>Mathématiques – Poser et effectuer une soustraction sans retenue – voir guide pédagogique « Pour comprendre les maths CE2 » pages 119 et 120</i></p> <p>Objectifs : Maîtriser la technique de la soustraction posée sans retenue Compétences : Calculer avec des nombres entiers. Calcul posé : Mettre en œuvre un algorithme de calcul posé pour l'addition, la soustraction, la multiplication.</p> <p>Différenciation : Pour Kylian et Rafaiel Objectif : Comparer des nombres <1000</p>		<p>Matériel de numération individuelle (enveloppe) Fichier page 56</p> <p>Différenciation pour Kylian et Rafaiel</p>

	<p>- jeu de la bataille : Chaque élève a un paquet de cartes. Les deux élèves retournent leurs cartes en même temps, et l'élève qui a le plus grand nombre remporte un point.</p> <p>Objectif : Dénombrer une collection inférieure à 129 en utilisant les paquets de 10 et de 100</p> <p>- jeu des poissons : Les élèves doivent compter le nombre de poissons en utilisant uniquement des paquets de 10 et des paquets de 100.</p>	
9h50 – 10h10	<p><i>Anglais</i> : Voir séance 4 « Christmas » - voir séance 4 « Séquence sur le lexique de Noël »</p> <p>Objectifs : Utiliser la syntaxe grammaticale « It is... » pour répondre à une question. Mémoriser le vocabulaire relatif aux décorations de Noël à partir de jeux</p> <p>Compétences : Comprendre l'oral : Comprendre les consignes de classe. Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes. Suivre le fil d'une histoire très courte. Suivre des instructions courtes et simples. » Répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatif à des situations concrètes particulières (Vocabulaire de Noël). S'exprimer oralement en continu : Reproduire un modèle oral. Prendre part à une conversation : Répondre à des questions sur des sujets familiers. Syntaxe de la conversation simple de type question / réponse.</p>	Flashcards de Noël
10h10 – 10h25	Récréation	
10h25 – 10h35	Les élèves rentrent en classe et se lavent les mains	
10h35 - 11h20	<p><i>Orthographe</i> : Séance 3 « Le pluriel des noms » - guide pédagogique « Dictées et histoire des arts »</p> <p>Objectif : Découvrir les mots à apprendre, mettre en lumière les difficultés. Commencer à apprendre les mots</p> <p>Compétences : - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code.</p> <p>- Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. / - Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. / - Mémoriser les principaux mots invariables.</p> <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser – des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...)</p> <p>Différenciation pour Kylian et Rafaiel : La liste de mots est plus courte. Ils doivent uniquement se concentrer sur les mots à apprendre et non sur la globalité. Faire épeler les mots.</p>	Liste de mots n°8 Fiche méthodologique pour apprendre les mots Ardoises
11h20 – 11h55	<p><i>Conjugaison</i> : Séance 1 « Conjuguer un verbe du 1^{er} groupe » - guide pédagogique « Réussir en grammaire CE2 » page 73</p> <p>Objectif : Comprendre un texte. Lire à haute voix. Identifier le temps d'une phrase. Rappeler le lien entre le temps et le changement de la forme verbale.</p> <p>Compétences : Maîtriser l'orthographe grammaticale de base. Identifier le radical et la terminaison du verbe. Trouver l'infinitif d'un verbe conjugué. Mémoriser le présent des verbes du 1^{er} groupe.</p> <p>Différenciation pour Kylian et Rafaiel : Lire le texte pour les élèves, leur poser les questions de compréhension. Les aider à repérer le verbe dans la phrase en mimant l'action.</p>	Texte individuel « Un animal dangereux »

Annexe 8 Message forum Enseignante C - For_17déc

Des outils au service de la préparation de classe par Enseignante C jeudi 17 décembre 2020, 10 :21

Bonjour

Le document le plus éloigné de ma pratique est le numéro 2. Le temps consacré est léger mais je pense que ce document n'est pas assez détaillé. Les compétences ne sont pas celles des programmes et sont simplifiées, ce n'est donc pas facile pour réaliser des grilles d'évaluations.

Les activités ne sont pas du tout détaillées, ce qui ne me dérange pas pour préparer en soit dans un cahier journal si à côté il y a des fiches séquences bien détaillées ou des fiches de préparation car j'écrirai « voir fiche... » Je pense qu'un outil comme ça ne permet pas de prévoir les différentes phases de la séance, les réponses des élèves.

Le matériel n'est pas assez détaillé également à part le nom des manuels, on ne sait pas si on doit prévoir de la manipulation.

Je pense que ce cahier journal n'a pas une réelle utilité pour la mise en œuvre de la classe si ce n'est de savoir l'ordre dans lequel se déroule la journée.

Ce document ne donne pas non plus d'information sur la différenciation prévue ou possible pour les différentes séances.

Je pense que ce document peut être utile s'il est accompagné de fiches de préparation. Mais il est impossible pour moi de préparer la classe en n'utilisant que ce document qui n'est pas assez complet.

Le document plus proche de ma pratique est le document 9. J'ai choisi cet outil car c'est celui qui me correspond le plus et que j'utilise le plus dans la préparation de mon travail.

Je pense que c'est un outil très utile dans la préparation car il permet de voir le lien entre les séances mais aussi l'évolution des élèves pour atteindre l'objectif final.

On y retrouve la période, le champ disciplinaire, les compétences, les objectifs abordés durant la séance. On observe une progression dans les séances, indiquant les différentes phases, le matériel nécessaire, les dates de réalisation des séances.

Les séances sont différentes avec des temps pour construire la leçon, des temps d'exercices d'entraînement et de jeux collectifs avec des étiquettes ce qui permet de faire varier les apprentissages. On trouve dans la séance découverte les questions que pose l'enseignant ainsi que les réponses attendues des élèves.

Les exercices sont détaillées ainsi que la correction ce qui permet d'avoir anticipé les réponses.

En revanche, il faudrait rajouter la différenciation pour les élèves en difficultés. Personnellement je rajouterai l'objectif de chaque séance, et détaillerai un peu plus mes séances.

Re : Des outils au service de la préparation de classe par Nicolas Cathelotte, vendredi 18 décembre 2020, 11 :11

Enseignante C a écrit :

Le document le plus éloigné de ma pratique est le numéro 2. ... Les compétences ne sont pas celles des programmes et sont simplifiées, ce n'est donc pas facile pour réaliser des grilles d'évaluations.

.... Je pense qu'un outil comme ça ne permet pas de prévoir les différentes phases de la séance, les réponses des élèves. ...

Ce document ne donne pas non plus d'information sur la différenciation prévue ou possible pour les différentes séances.

Je pense que ce document peut être utile s'il est accompagné de fiches de préparation....

Le document plus proche de ma pratique est le document 9.il permet de voir le lien entre les séances mais aussi l'évolution des élèves pour atteindre l'objectif final.

.... On observe une progression dans les séances, indiquant les différentes phases, ...

On trouve dans la séance découverte les questions que pose l'enseignant ainsi que les réponses attendues des élèves

.....permet d'avoir anticipé les réponses.

En revanche, il faudrait rajouter la différenciation pour les élèves en difficultés.

Bonjour Mme C,

Votre analyse est très intéressante et vous avez été particulièrement attentive aux contenus des documents proposés. Votre propos met bien en valeur vos préoccupations lorsque vous enseignez avec minutie vos outils de préparations. Je perçois en vous lisant que vous avez su mettre ces outils institutionnels à votre main, pour en faire des instruments de votre réflexion didactique et pédagogique. Merci pour votre partage.

Vos formateurs

Le 12 janv. 2021 à 16 :46, Nicolas Cathelotte <Nicolas.Cathelotte1@ac-versailles.fr> a écrit :

Bonjour Mme C,

Je propose de venir vous voir en classe le **mardi 26 janvier, matin**.

Dans le cadre du suivi NT1 mis en place sur la circonscription, je vous rappelle que je vous demande de m'envoyer vos documents de préparation pour cette matinée 48h avant. Nous ferons un court entretien sur le temps du midi.

Merci de me confirmer que vous êtes disponible pour cette date.

Bien cordialement,

Le 12/01/2021 à 17 :20, Enseignante C a écrit :
Bonjour je suis disponible ce jour.

Viendrez-vous de 8h30 à 10h10 ou de 10h25 à 12h ?
Cordialement
Enseignante C

Le 12 janv. 2021 à 17 :23, Nicolas Cathelotte <Nicolas.Cathelotte1@ac-versailles.fr> a écrit :

Bonsoir,

Je viendrai sur une demi-matinée. Je peux m'adapter 1^{ère} ou 2^{ème} partie de matinée pour correspondre au mieux à vos contraintes et votre souhait de séance présentée.

Cordialement,

Le 12/01/2021 à 17 :32, Enseignante C a écrit :
Je veux bien la première partie de la matinée pour montrer ce qui concerne le français car je suis moins à l'aise qu'en mathématiques donc pour faire évoluer ma pratique c'est peut-être le mieux.

Cordialement
Enseignante C

Annexe 10 Cahier journal 5 février 2021 Enseignante C- CJ3_5fév

Vendredi 5 février 2020			
Heures	Matières/Objectifs/Compétences	Déroulement	Matériel
8h30 – 8h50	<p><i>Rituels du matin : écriture des devoirs, la date, l'emploi du temps, exercice de mathématiques ritualisé</i></p> <p>Objectifs : <u>Écriture</u> : Copier sans erreur. <u>Date</u> : Se représenter dans la semaine / Se représenter sur un calendrier. <u>Emploi du temps</u> : Se représenter dans la journée. <u>Rituel mathématiques</u> : Résoudre un problème de partage grâce aux multiplications connues.</p> <p>Compétences : <u>Écriture</u> : utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots. <u>Date / Emploi du temps</u> : - Situer des événements les uns par rapport aux autres. : Les événements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres. <u>Rituel mathématiques</u> : Résoudre des problèmes issus de situations de la vie quotidienne ou adaptés de jeux portant sur des grandeurs et leur mesure, des déplacements sur une demi-droite graduée, etc., conduisant à utiliser les quatre opérations : problèmes relevant des structures multiplicatives, de partages ou de groupements (multiplication/division).</p>	<p><u>1. Arrivée des élèves</u> : Les élèves vident leurs cartables, s'inscrivent sur la feuille de la cantine et de l'étude.</p> <p><u>2. Écriture des devoirs + Vérification</u> : Devoirs : Pour lundi 8 février : Lire la première partie du chapitre 4 de la fiole à turbulon + Relire la leçon d'anglais sur les sentiments + faire signer le PDT n°2</p> <p><u>3. Rituel individuel</u> : Problème de partage de quantité.</p> <p>Quand les élèves ont terminé leur rituel, ils peuvent aller observer le poisson de la classe (par deux ou trois) ou jouer à des jeux d'autonomie.</p> <p><u>4. Date « hier, aujourd'hui, demain »</u> : L'élève responsable écrit la date d'hier, d'aujourd'hui et de demain à l'aide du calendrier.</p> <p><u>5. Emploi du temps</u> : Lecture de l'emploi du temps par le PE.</p> <p><u>6. Mise en commun</u> : Un élève vient présenter le rituel du jour en mathématiques pour réaliser une correction collective.</p>	<p>Calendrier, Emploi du temps, Exercice de mathématiques ritualisé</p>
8h50 – 9h10	<p>Calcul mental – Voir séance 4 « Les sommes égales à 60 / Calculer a x b avec a multiple de 10 (a <100 et b<9) » - voir guide pédagogique</p> <p>« Calcul Mental CE2 – RETZ » pages 98 – 99</p> <p>Objectifs : Restituer dans un ordre aléatoire, les sommes égales à 60. Atteindre la cible en utilisant les 4 nombres donnés et les 3 opérations imposées</p> <p>Compétences : Calculer sans le support de l'écrit, pour obtenir un résultat exact, pour estimer un ordre de grandeur ou pour vérifier la vraisemblance d'un résultat. Élaborer ou choisir des stratégies, expliciter les procédures utilisées et comparer leur efficacité : addition, soustraction</p>		<p>Ardoise</p>
9h10 – 9h50	<p>Mathématiques – Evaluation de demi-période</p> <p>Objectifs/Compétences : <i>Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers</i> Exercice 1 : Ordonner des nombres inférieurs à 10 000. Exercice 2 : Intercaler des nombres inférieurs à 10 000.</p>		<p>Evaluation</p> <p>Différenciation : Car, personnages,</p>

<p>Exercice 3 : Encadrer un nombre entre les deux milliers les plus proches. Exercice 4 : Encadrer un nombre entre les deux centaines les plus proches. Exercice 5 : Trouver le chiffre des centaines et le nombre de centaines dans un nombre. <i>Calculer avec des nombres entiers</i> Exercice 6 : Construire les tables de 8 et de 9. Exercice 7 : Compléter une suite en respectant la règle de comptage. Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul Exercice 8 : Rechercher la valeur de l'état initial dans des problèmes de transformation d'états. <i>Reconnaître et utiliser la notion de symétrie</i> Exercice 9 : Trouver les axes de symétrie d'une figure. <i>Comparer, estimer, mesurer des longueurs, des masses, des contenances, des durées Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs</i> Exercice 10 : Lire l'heure de façon usuelle. Exercice 11 : Connaître jour, heure, minute, seconde ainsi que leurs relations</p> <p>Déroulement : Etape 1 : Lecture et explication des consignes (10') - Le PE lit les consignes - Demander pour chaque exercice de reformuler la consigne et les attentes - Demander aux élèves s'ils ont des questions - Etablir la liste du matériel nécessaire : papier calque, ardoise pour les problèmes si besoin.</p> <p>Etape 2 : Mise en pratique (30') - Les élèves réalisent l'évaluation.</p> <p>Différenciation : Pour Kylian et Rafaiel <i>Jeu du car</i> Objectif : Additionner et soustraire des petits nombres Compétences : - Résoudre des problèmes issus de situations de la vie quotidienne ou adaptés de jeux portant sur des grandeurs et leur mesure, des déplacements sur une demi-droite graduée, etc., conduisant à utiliser les quatre opérations : o sens des opérations ; o problèmes relevant des structures additives (addition/soustraction)</p> <p>Déroulement : 1) Pendant l'explication de l'évaluation, Kylian et Rafaiel jouent à la bataille des nombres. 2) Puis, distribuer un car et des personnages par élève et la fiche de problèmes. 3) Réaliser le premier problème avec eux en schématisant la montée des personnages et donc l'ajout d'un petit nombre à chaque arrêt. 4) Leur demander de résoudre les problèmes en utilisant le matériel à leur disposition : car et personnages qui montent ou qui descendent à chaque arrêt). Ils doivent écrire le calcul et le résultat pour chaque problème.</p>	pate à fixe, fiches de problèmes
---	--

	5) Effectuer une correction avec les deux élèves.	
9h50 – 10h10	<p>Anglais : Voir séance 4 « Feelings »</p> <p>Objectifs : - Utiliser une nouvelle question et sa réponse / Savoir saluer et prendre congé d'un camarade / Réciter de mémoire un chant anglais / Associer une image avec le nom de l'émotion qui correspond</p> <p>Compétences : Comprendre l'oral : Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur. S'exprimer oralement en continu : En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter. Prendre part à une conversation : Participer à des échanges simples pour être entendue et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne. Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale : Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.</p>	Flashcards Feelings Leçon Feelings
10h10 – 10h25	Récréation	
10h25 – 10h30	Les élèves rentrent en classe et se lavent les mains	
10h30 – 10h45	<p>Plan de travail n°3</p> <p>Objectifs / Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Copier un texte sans erreur. - Résoudre un problème à l'aide des sommes connues - Lire de manière de plus en plus fluide les mots du texte étudié rapidement et sans erreur, en une minute. - Associer le pronom personnel de conjugaison et le verbe conjugué pour les verbes être, avoir, prendre et aller - Reconnaître et associer différentes représentations d'un nombre - Connaître les tables de multiplications <p>Déroulement : Les élèves ont un plan de travail pour une durée de 2 semaines. Ils choisissent les activités à réaliser dans l'ordre qu'ils veulent. Les activités « étoiles » sont à réaliser en priorité. Les activités « ronds » sont à réaliser en plus lorsque les activités « étoiles » sont terminées. Ils ont le droit d'aller dans le couloir pour les jeux à deux et la lecture fluence.</p>	Plan de travail n°3
10h45 – 11h15	<p>Orthographe : Voir séance 6 « Ecrire é ou è »</p> <p>Objectif : – Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots – S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet</p> <p>Compétences : - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). /- Mémoriser les composantes du code. - Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. /- Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu,</p>	Cahier du jour Dictée à trous

	<p>vie quotidienne, sensations, sentiments. /- Mémoriser les principaux mots invariables.</p> <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...) ;</p> <p>Se repérer dans la phrase simple : identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ; - reconnaître les principaux constituants de la phrase : o le sujet ; o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier) ;</p> <p>Différenciation : Dictées à trous pour Kylian et Rafaiel</p>	
11h15 – 11h45	<p>Conjugaison : Voir séance 2 « Conjuguer les verbes pouvoir, vouloir, dire, faire, voir, au présent »</p> <p>Objectifs : Connaître les terminaisons au présent de l'indicatif des verbes pouvoir et vouloir</p> <p>Repérer les régularités de terminaisons avec nous -> ons, vous -> ez, ils/elles -> ent</p> <p>Connaître les similitudes dans la conjugaison des verbes pouvoir et vouloir.</p> <p>Compétences : Maîtriser l'orthographe grammaticale de base. Identifier le radical et la terminaison du verbe. Trouver l'infinitif d'un verbe conjugué. Mémoriser le présent pour les irréguliers du 3^e groupe (faire, dire, pouvoir, voir, vouloir). Distinguer temps simples et temps composés.</p>	<p>Texte par binôme</p> <p>Feuilles de recherche en binôme</p> <p>Figurines pronoms personnels et verbes conjugués</p> <p>Feuille A3 pour affichage</p>
11h45 – 13h40	Pause méridienne	
13h40 – 13h50	Les élèves rentrent en classe, se lavent les mains et prennent un livre.	
13h50 – 14h30	<p>Production d'écrits : Voir séance 8 « Le roi de la mer »</p> <p>Objectif : Retravailler son texte à partir des corrections réalisées</p> <p>Compétences : Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche (lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue)</p> <p>- identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes ; - mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) ; - acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc. ; - mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).</p>	<p>Texte de départ</p> <p>Feuilles à carreaux</p> <p>Fiches outils vocabulaire, orthographe, grammaire</p>
14h30 – 15h	<p>EMC : Voir séance 1 « Les droits des enfants »</p> <p>Objectif : Identifier les différences entre un enfant et un adulte</p> <p>Compétences : Participer à des échanges dans des situations diverses</p>	<p>Feuille de route</p> <p>Tableau à trois colonnes en A3</p>

Annexe 11 Fiche séquence dictée 5 février - Sd2_5fév

Séquence d'enseignement (français – Orthographe) – cycle 2 (CE2) – Ecrire é ou è			
<p>Attendus de fin de cycle 2 (BO n°30-26 juillet 2018 – texte consolidé- Juillet 2020 – Eduscol) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ; - Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part <p>> Connaissances et compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code. - Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. / - Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. / - Mémoriser les principaux mots invariables. Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...) Se repérer dans la phrase simple : identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ; - reconnaître les principaux constituants de la phrase : o le sujet ; o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier) ; <p><u>En lien avec l'activité artistique :</u></p> <p>S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité - Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art. - Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. - Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...</p>			<p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.</p> <p>Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine</p>
	Séance N°1	Séance N°2	Séance N°3
Temps	40 minutes	45 minutes	35 minutes
Objectifs de la séance	Découvrir une œuvre : Les coquelicots, et à partir de ce support, étudier le champ lexical de la campagne	- Connaître les correspondances graphophonologiques - Distinguer les accents é ou è	- Découvrir les mots à apprendre, mettre en lumière les difficultés - Commencer à apprendre les mots
Matériel	- Diaporama HDA - Affichage émotions - Fiche HDA - Fiche méthodologie 1	- Diaporama orthographe - Fiche orthographe - Exercices autonomes	- Fiche orthographe - Fiche méthodologie 2 - mots à coller
Déroulement de l'activité	1I Introduction de la séance (5 min) Projeter l'œuvre au tableau : « Voici l'œuvre que nous allons découvrir cette semaine. Pouvez-vous me	1I Introduction de la séance (5 min) Présenter l'objectif d'apprentissage de la séance à l'aide de la page 1 du diaporama	Annonce de l'objectif (2') « Aujourd'hui, nous allons découvrir les mots à apprendre pour la semaine et commencer à les apprendre ensemble.

<p>dire de quel domaine artistique s'agit-il ? Quel est le titre de l'œuvre ? » <u>Réponses attendues</u> : Il s'agit d'une peinture de Claude Monet, nommée « Les coquelicots »</p> <p>Expliquer aux élèves que cette œuvre est exposée au musée d'Orsay à Paris.</p> <p>2 Découverte de l'œuvre (10 min) Encourager la parole descriptive des élèves « Que voyez-vous ? » Évoquer ensemble : - un paysage de campagne l'été : des coquelicots à gauche, le paysage est vallonné, il fait beau - à l'arrière-plan, on peut voir des arbres border le champ et une maison - deux enfants se promènent accompagnés de leurs mères, la première porte une ombrelle pour se protéger du soleil</p> <p>Encourager la parole élaborative des élèves « D'après vous, en quelle saison se passe cette scène ? » <u>Réponses attendues</u> : en été, on peut le voir grâce au ciel bleu, des fleurs et car la dame porte une ombrelle</p> <p>Encourager la parole émotionnelle des élèves : « En observant cette œuvre, que ressentez-vous ? Pourquoi ? Pouvez-vous imaginer ce que sentent ou entendent les personnages ? » Les élèves peuvent s'exprimer avec l'affichage Emotions dans le classeur (intercalaire orthographe)</p> <p>Distribuer la fiche d'histoire des arts. Les élèves précisent les repères de l'œuvre puis lisent le texte évoquant son contexte de création. Ensemble, on précise la période historique concernée. Les élèves colorient cette période sur la frise.</p>	<p>Faire rappeler les connaissances antérieures : « Quels sont peut faire la lettre e ? » <u>Réponses attendues</u> : la lettre e peut se prononcer « e », « é » ou « è » « Comment s'appelle cet accent ? Quel son fait-il ? » (le tracer au tableau) <u>Réponses attendues</u> : accent grave/aigu.</p> <p>2 Enseignement (15 min) Projeter la page 2 du diaporama. Demander aux élèves de trouver les critères de classement. (selon le son entendu) Valider avec la page 3.</p> <p>Expliquer : « L'accent aigu (le tracer) fait le son « é » comme dans étoile (tracer une étoile au-dessus). L'accent grave (le tracer) fait le son « è » comme dans flèche (tracer une flèche au-dessus). Pour bien mémoriser quel accent correspond à quel son on peut utiliser le mot « élève ». »</p> <p>Illustrer : Projeter la page 5 du diaporama. « Je veux écrire la phrase « ils se promènent dans le pré ». Demander aux élèves quels accents utiliser pour « promènent » et pour « pré » ? <u>Réponses attendues</u> : pour le premier j'entends è comme dans flèche donc c'est un accent grave. Pour le deuxième, j'entends é comme dans étoile donc c'est un accent aigu.</p> <p>Vérifier la compréhension et synthétiser Projeter la page 8 du diaporama. Les élèves sont invités à répondre aux questions.</p>	<p>1 Observation des mots (15 min) Lecture collective des mots à apprendre sur la fiche orthographe.</p> <p>Le sens des mots est rappelé si nécessaire et les difficultés orthographiques sont surlignées.</p> <p>Exemples de difficultés : la campagne, une journée, l'herbe, un coquelicot, le côté, l'arrière, la forêt, une rangée, se promener,</p> <p>2 Mémorisation des mots (15 min) Le PE écrit les mots au tableau, puis le groupe repère les difficultés d'écriture et insiste sur l'utilisation de l'accent aigu ou grave. Première mise en mémoire. Les élèves commencent à apprendre leurs mots. Les mots sont donnés à apprendre à la maison pour la semaine suivante.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Nous avons découvert les mots de la dictée, repérer les difficultés et appris les mots.</p>
--	---	---

	<p>3 Vocabulaire (10 min) Présenter le thème de la séquence « Cette semaine, nous allons travailler sur le thème de la campagne. Dites-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous voyez cette œuvre. » Notez sur le tableau mobile les mots cités par les enfants, qu'ils soient présents sur l'œuvre ou non. Possibilités d'élargir la discussion : Comment peut être le paysage ? La température ? Que peut-on faire à la campagne ?</p> <p>Des noms : la campagne, le champ, la nature, le pré, l'herbe, les arbres, la rivière, les fleurs, le ciel... Des adjectifs : rural, agréable, naturel, campagnard, beau, coloré... Des verbes : se promener, randonner, se balader, chercher...</p> <p>4 Expression personnelle (5 min) Sur la partie dédiée de la fiche Histoire des arts, les élèves écrivent leur avis sur l'œuvre (fiche méthodologie 1). Préciser que cet avis doit être justifié. Les élèves volontaires lisent leur production.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Nous avons découvert une nouvelle œuvre sur le thème de la campagne.</p>	<p>Puis, diaporama caché, faire synthétiser la notion apprise par les élèves et réaliser un affichage collectif. Pour conclure, distribuer et lire ensemble la leçon de la fiche orthographe.</p> <p>3 Entraînement (20 min) Entraînement guidé Projeter les pages 9 du diaporama. Les élèves s'entraînent chacun leur tour en complétant avec l'accent qui convient en justifiant leur propos.</p> <p>Entraînement autonome Les élèves s'entraînent avec un exercice écrit de niveaux 1 ou 2 selon le niveau.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? nous avons appris à différencier et à utiliser l'accent aigu et l'accent grave.</p>	
--	---	--	--

Séances	Séance N°4	Séance 5	Séance 6
Temps	20 minutes	30 minutes	30 minutes
Objectifs de la séance	- Vérification sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal	- Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet	- Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet
Matériel	- Cahier du jour	- Cahier du jour	- Dictée - Dictée à trou - cahier du jour
Déroulement de l'activité	<p>Annnonce de l'objectif : (2') « Aujourd'hui, nous allons réaliser une dictée de groupes nominaux pour continuer d'apprendre les mots. »</p> <p>1 Dictée des groupes nominaux (5 min) Une journée d'été, un paysage célèbre, des coquelicots, la campagne, la mère</p> <p>Le PE dicte les groupes nominaux. Les élèves les écrivent en mobilisant leurs connaissances lexicales et grammaticales.</p> <p>3 Correction collective (10 min) Un élève vient écrire la phrase au tableau. Il se relit d'abord puis se retourne pour interroger des élèves qui veulent lui signaler des erreurs. - Les erreurs d'orthographe lexicale - Les erreurs d'orthographe grammaticale Chacun prend la correction sur son cahier du jour en notant la phrase corrigée sous la production.</p> <p>Bilan de séance :(3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? nous avons écrit les mots de la dictée, et nous les avons corrigés ensemble.</p>	<p>Annnonce de l'objectif : (2') « Aujourd'hui, nous allons réaliser une dictée de phrases pour continuer d'apprendre les mots. »</p> <p>1 Dictée de phrase (5 min) <i>Un enfant et sa mère se promènent à la campagne, en été.</i></p> <p>2 Analyse grammaticale en collectif (5 min) « Où est le verbe ? » « Quel est son sujet ? »</p> <p>3 Relecture individuelle et négociation orthographique en binôme (5 min) Par deux, sur ardoise, les élèves comparent leurs productions et se mettent d'accord.</p> <p>4 Correction collective puis individuelle (10 min) Un élève vient écrire la phrase au tableau. Il se relit d'abord puis se retourne pour interroger des élèves qui veulent lui signaler des erreurs. - Les erreurs d'orthographe lexicale - Les erreurs d'orthographe grammaticale Chacun prend la correction sur son cahier du jour en notant la phrase corrigée sous la production. Exemples de questions pouvant éclairer la correction Qui se promène ? Quel est le sujet du verbe « promener » ? Pourquoi sa terminaison est</p>	<p>Annnonce de l'objectif : (2') « Aujourd'hui, nous allons réaliser la dictée finale, puis nous réaliserons une correction collective. »</p> <p>1 Dictée phrase par phrase du texte et différenciation (10 min) <i>Ce célèbre tableau représente un paysage de campagne lors d'une calme journée d'été. Des enfants se promènent à travers les prés. Chacun est avec sa mère. On imagine, à ce moment, une brise légère et une température plutôt agréable.</i></p> <p>Différenciation : Dictée à trous pour Kylian et Rafaiel.</p> <p>2 Correction collective de la dictée (15 min) Plusieurs élèves viennent écrire les phrases au tableau. Chaque élève se relit d'abord puis se retourne pour interroger des élèves qui veulent lui signaler des erreurs. - Les erreurs d'orthographe lexicale - Les erreurs d'orthographe grammaticale</p> <p>Pour chaque phrase, demander « Où est le verbe ? Quel est son sujet ? » Pour la deuxième phrase : Comment savoir que « à » s'écrit à ? Pourquoi mettre un « s » à « enfants » ? Pourquoi le verbe s'écrit-il « ent » ? Pour la troisième phrase : Comment savoir que « est » s'écrit « est » ?</p>

		<p>« ent » ? Comment savoir que le mot « et » s'écrit e-t ? Comment savoir que le mot « à » s'écrit à ? Pourquoi y a-t-il un accent grave au verbe « se promènent » ? Pourquoi y a-t-il des accents aigus à « été » ? Pourquoi le son « am » s'écrit « am » dans le mot « campagne » ?</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? nous avons écrit les phrases comprenant les mots de la dictée, puis nous les avons corrigés en binôme, puis en groupe classe.</p>	<p>Pour la quatrième phrase : Comment savoir que « et » s'écrit « et » ?</p> <p>Chaque élève se corrige sur son cahier du jour.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? nous avons réalisé la dictée finale, puis nous avons corrigé la dictée en faisant attention aux accords et aux terminaisons des verbes.</p>
--	--	---	--

Annexe 12 Fiche séquence conjugaison présent Enseignante C - Sc1_5fév

Séquence d'enseignement (français – Conjugaison) – cycle 2 (CE2) – Conjuguer les verbes pouvoir, vouloir, dire, faire, voir au présent			
<p>Attendus de fin de cycle 2 (BO n°30-26 juillet 2018 – texte consolidé- Juillet 2020 – Eduscol) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif). - Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits. <p>> Connaissances et compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maitriser l'orthographe grammaticale de base. - Identifier le radical et la terminaison du verbe - Trouver l'infinitif d'un verbe conjugué - Mémoriser le présent pour les verbes irréguliers du 3^e groupe (faire, dire, pouvoir, voir, vouloir) - Distinguer temps simples et temps composés 			<p>Finalité de la séquence : Savoir conjuguer les verbes irréguliers du 3^e groupe et repérer les régularités dans la conjugaison du présent</p> <p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.</p>
	Séance N°1	Séance N°2	Séance N°3
Temps	25 minutes	30 minutes	30 minutes
Objectifs de la séance	Comprendre un texte Lire à haute voix Se familiariser avec les formes verbales orales des verbes pouvoir, vouloir, dire, faire, voir en s'appuyant sur la pratique langagière	Connaître les terminaisons au présent des verbes pouvoir, vouloir Connaître les régularités de terminaisons avec nous -> ons, vous -> ez, ils/elles -> ent Connaître les similitudes dans la conjugaison des verbes pouvoir et vouloir	Découvrir la conjugaison des verbes faire, dire, et voir au présent Connaître les irrégularités de terminaisons avec vous -> dites, faites
Matériel	Individuel : photocopie du texte « Les personnes non voyantes » Collectif : Le même texte vidéo projeté au tableau	Individuel : Le texte de la séance 1 Ardoise Binôme : Feuille de recherche Collectif : Figurines verbe à l'infinitif et pronom personnel Affiche collective	Individuel : Le texte de la séance 1 Ardoise Binôme : Feuille de recherche Collectif : Figurines verbe à l'infinitif et pronom personnel Affiche collective
Déroulement de l'activité	<p>Etape 1 : Annonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 2 : Lecture du texte et compréhension (10') Distribuer le texte aux élèves et leur demander de lire silencieusement. Vérifier la compréhension : « De qui parle-t-on ? Qui est Eric ? De quel handicap souffre-t-il ? Comment se dirige-t-il ? Quelle est la particularité de l'alphabet en braille ? »</p> <p>Puis, réaliser une lecture en répartissant les quatre</p>	<p>Etape 1 : Annonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 2 : Recherche en binôme (10') Distribuer la feuille de recherche et faire sortir le texte de la séance 1. Pendant ce temps, tracer trois colonnes sur l'affiche et afficher les figurines pronoms personnels en haut à gauche. « Quels sont les pronoms personnels que l'on utilise pour conjuguer un verbe ? » Réponse attendue : je, tu, il/elle/on, nous vous,</p>	<p>Etape 1 : Annonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 2 : Recherche en binôme (10') Distribuer la feuille de recherche et faire sortir le texte de la séance 1. Pendant ce temps, tracer quatre colonnes sur l'affiche et afficher les figurines pronoms personnels en haut à gauche. « Quels sont les pronoms personnels que l'on utilise pour conjuguer un verbe ? » Réponse attendue : je, tu, il/elle/on, nous vous,</p>

<p>rôles : le narrateur, Eric, Héléna et Jules.</p> <p>Etape 3 : Observation des formes verbales à l'oral (15') Faire relire à haute voix la 2^e phrase « Nous sommes tous impatients et nous voulons tous lui poser des questions. » « Qui parle ? Qui est « nous » ? » <u>Réponse attendue</u> : c'est le narrateur, surement un élève de la classe.</p> <p>Demander aux élèves « Que dirait le maître en s'adressant à ses élèves ? » <u>Réponse attendue</u> : Vous êtes tous impatients et vous voulez tous lui poser des questions. « Que dirait Héléna en parlant à tous ses camarades ? » <u>Réponse attendue</u> : Ils sont tous impatients et ils veulent tous lui poser des questions.</p> <p>Procéder de la même manière avec les phrases « Il peut éviter tous les obstacles » et « Comme tu ne vois pas, tu fais des mouvements avec ta canne »</p> <p>Demandez aux élèves ce qu'ils remarquent. Réponse attendue : en s'adressant à différentes personnes, le sujet change et le verbe conjugué aussi.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris ? Nous avons observé que lorsque nous changeons de pronom personnel, la forme conjuguée du verbe change aussi.</p>	<p>ils/elles. Les écrire au tableau et écrire les verbes pouvoir et vouloir dans les deux autres colonnes.</p> <p>« A quel forme sont ces verbes ? » <u>Réponse attendue</u> : Ils sont à la forme infinitive. Afficher les figurines correspondantes au-dessus des verbes.</p> <p>« A quel temps sont conjugués les verbes dans le texte ? » <u>Réponse attendue</u> : Ils sont conjugués au présent.</p> <p>Annoncer la consigne : « Cherchez dans le texte les formes conjuguées du verbe pouvoir au présent et écrivez-les dans votre tableau. »</p> <p>Puis, recueillir les propositions des élèves et inviter les élèves à venir les écrire dans le tableau de l'affiche.</p> <p>De la même manière, demander aux élèves de chercher les formes conjuguées du verbe « vouloir ». Recueillir les propositions des élèves et inviter à les écrire dans le tableau de l'affiche.</p> <p>On obtient : Je peux / il peut / vous pouvez / elles peuvent / tu veux / nous voulons</p> <p>Etape 3 : Recherche collective des formes verbales manquantes. (15') Expliquer aux élèves que ces deux verbes se conjuguent de la même manière et que grâce à cela, nous allons pouvoir compléter notre tableau.</p> <p>Faire relire à un élève « je peux » et demander : « Si le verbe pouvoir et vouloir se conjuguent de la même manière, comment se conjugue le verbe vouloir avec</p>	<p>ils/elles. Les écrire au tableau et écrire les verbes dire, faire et voir dans les autres colonnes</p> <p>Faire rappeler la forme infinitive du verbe et le temps du texte écrit au présent.</p> <p>Annoncer la consigne : « Cherchez dans le texte les formes conjuguées des verbes dire, faire et voir au présent et écrivez-les dans votre tableau. »</p> <p>Puis, recueillir les propositions des élèves et inviter les élèves à venir les écrire dans le tableau de l'affiche.</p> <p>On obtient : il dit / vous dites / je fais / vous faites / je vois / nous voyons / vous voyez /</p> <p>Etape 3 : Recherche collective des formes verbales manquantes. (15') Faire relire les formes conjuguées de la première ligne (je fais, je vois). Demander aux élèves de former une phrase avec chacun des verbes. Exemple : je fais du vélo, je vois un arbre.</p> <p>Demander aux élèves de trouver à l'oral comment conjuguer le verbe dire avec « je » et « tu » dans un exemple. Exemple : je dis bonjour, tu dis des bêtises.</p> <p>Faire écrire les formes sur l'ardoise, recueillir les propositions et faire écrire dans le tableau.</p> <p>Faire la même chose pour les lignes suivantes.</p> <p>Lorsque le tableau est complet, demander à un élève de relire verticalement la conjugaison de chaque verbe, puis horizontalement pour faire remarquer les</p>
---	--	--

		<p>le pronom personnel « je » ? » <u>Réponse attendue</u> : Je veux.</p> <p>Demander aux élèves de l'écrire sur l'ardoise, puis repérer les propositions.</p> <p>Envoyer au tableau avec leur ardoise et demander aux élèves « Pourquoi as-tu écrit je veux comme cela ? » Laisser justifier le fait que comme les deux verbes se conjuguent de la même manière, on ajoute un -x pour conjuguer avec « je ».</p> <p>Poursuivre de la même manière pour les lignes manquantes.</p> <p>Puis, demander à un élève de relire chaque colonne et d'entourer les terminaisons en les épelant : je peux -> x, tu peux -> x, il peut -> t, nous pouvons -> o-n-s, vous pouvez -> e-z, ils peuvent -> e-n-t</p> <p>Demander aux élèves : « Quelles sont les terminaisons que nous avons déjà rencontrées dans la conjugaison au présent ? » <u>Réponse attendue</u> : ons/ez/ent</p> <p>Expliquer aux élèves qu'au présent, sauf pour quelques verbes que nous verrons plus tard, les terminaisons avec nous sont -ons, avec vous -ez et avec ils/elles -ent.</p> <p>Puis, faire relire horizontalement les formes verbales et demander : « Que remarque-t-on ? » <u>Réponse attendue</u> : Les terminaisons sont les mêmes pour les deux verbes.</p> <p>Expliquer aux élèves que la plupart du temps, pour conjuguer un verbe au présent qui ne se terminent</p>	<p>similitudes : Je dis, je fais, je vois -> s Tu dis, tu fais, tu vois -> s Il dit, il fait, il voit -> t</p> <p>Remarquer les particularités pour « vous dites » et « vous faites ». Pour le verbe voir, insister sur la présence du « y » pour faire la liaison. Attirer l'attention des élèves pour « nous faisons » qui se dit nous « fesons ».</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris ? Nous avons appris à conjuguer des verbes irréguliers au présent.</p>
--	--	--	---

		pas par « er », on ajoute un « s » pour les pronoms personnels je et tu, il, mais que certains verbes sont particuliers et qu'on ajoute « x ». Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris ? Nous avons appris à conjuguer les verbes pouvoir et vouloir qui se conjuguent de la même façon.	
Séances	Séance N°4	Séance 5 et 6	Séance 7
Temps	30 minutes	35 minutes	25 minutes
Objectifs de la séance	Connaître les terminaisons au présent de l'indicatif des verbes pouvoir, vouloir, faire, dire et voir Connaître les irrégularités de la forme avec « vous » des verbes faire et dire Connaître les similitudes de pouvoir et vouloir Connaître les marques régulières (-ent) des verbes conjugués à la 3 ^e personne du pluriel	Mémoriser les notions essentielles Réinvestir ses connaissances dans une courte production d'écrit	Connaître les terminaisons au présent de l'indicatif des verbes pouvoir, vouloir, faire, dire et voir
Matériel	Individuel : Ardoise Collectif : Pochettes bleues et rouges Étiquettes des pronoms personnels pour l'affichage dans les pochettes Étiquettes des formes conjuguées pour affichage dans les pochettes Étiquettes pour systématisation	Fiche élève n°11 Fiche différenciée pour Kylian et Rafaiel	Evaluation Evaluation différenciée pour Kylian et Rafaiel
Déroulement de l'activité	Annonce de l'objectif (2') Etape 1 : Regard sur les difficultés (15') Faire sortir l'ardoise, pendant ce temps, afficher les pochettes bleues et rouges et à côté en désordre les étiquettes des pronoms personnels et celles des verbes conjugués. Faire lire à voix haute les étiquettes et demander à un élève de venir placer dans les pochettes les pronoms personnels au singulier, puis au pluriel. Faire chercher les deux étiquettes dont l'infinitif est vouloir et faire remarquer qu'on entend la même chose.	Annonce de l'objectif (2') Etape 1 : Explication des consignes (5') Le PE explique les consignes des exercices et réalise un exemple avec les élèves pour chaque exercice. Laisser une trace au tableau pour aider les élèves par la suite. Pour chaque exercice, demander à un élève de reformuler la consigne. Etape 2 : Mise en pratique (15') Les élèves réalisent les exercices. Exercices 1,2, 5, 6 : Accorder le pronom personnel de	Annonce de l'objectif (2') Etape 1 : Explication des consignes (5') Le PE explique les consignes des exercices. Pour chaque exercice, demander à un élève de reformuler la consigne. Etape 2 : Mise en pratique (20') Les élèves réalisent l'évaluation.

<p>Demander aux élèves de répondre sur leur ardoise à la question « A quels pronoms peuvent être associés la forme « veux » ? » Faire lever les ardoises et recueillir les propositions. <u>Réponse attendue</u> : je et tu car il y a un –x.</p> <p>Procéder de la même manière pour « peux ». « Que constate-t-on pour ces deux verbes ? » <u>Réponse attendue</u> : Avec je et tu, les verbes pouvoir et vouloir se ressemblent et se terminent par « x ».</p> <p>Procéder de la même manière pour « veut » et « peut », faire constater qu’avec « il/elle/on », on ne met pas de –x mais un « t ».</p> <p>Procéder de la même manière pour « faites » et « dites », faire constater que ces deux formes ne se terminent pas par « ez ».</p> <p>Expliquer aux élèves que ces terminaisons sont irrégulières.</p> <p>Etape 2 : Systématisation et synthèse (10') Afficher au tableau les étiquettes de la systématisation.</p> <p>Demander aux élèves de conjuguer sur l’ardoise, le verbe « chanter » avec « ils ». Faire lever l’ardoise et valider en envoyant un élève glisser dans les pochettes les étiquettes du radical et de la terminaison –ent. Faire la même chose pour les verbes sauter, marcher, vouloir, voir, pouvoir.</p> <p>« Que remarque-t-on ? » <u>Réponse attendue</u> : les verbes se terminent par –ent.</p> <p>Faire la même chose pour les verbes aller, faire, être</p>	<p>conjugaison et le verbe Exercices 3, 4, 5,7 : Savoir conjuguer au présent les verbes pouvoir, vouloir, dire, faire et voir.</p> <p>Etape 3 : Correction collective (10') Réaliser une correction collective avec les élèves en demandant de justifier les réponses.</p> <p>Bilan de séance (3') : Qu’avons-nous appris ? Nous nous sommes entraînés à conjuguer les verbes pouvoir, vouloir, dire et faire au présent.</p>	
---	---	--

<p>et avoir -> « ont » Faire remarquer qu'il y a une similitude entre ces verbes avec « ils ».</p> <p>Faire la même chose avec le pronom personnel tu, nous, vous pour remarquer les régularités.</p> <p>A l'aide de l'affichage collectif réalisé par les élèves au tableau, expliquer qu'au présent : Avec « tu », les verbes se terminent par un -s sauf certains verbes comme pouvoir et vouloir Tous les verbes se terminent par -ons avec « nous » sauf le verbe être. Tous les verbes se terminent par -ez avec « vous » sauf les verbes faire, dire et être. Tous les verbes se terminent par -ent avec « ils/elles », sauf les quatre verbes que nous venons de voir.</p> <p>Distribuer la leçon et la faire lire par les élèves.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris ? Nous avons appris les régularités de la conjugaison des verbes au présent.</p>		
---	--	--

Convention de transcription

F : formateur

C : enseignante C

+ pause (p5s) : silence de 5 secondes

/ interruption

: allongement de la syllabe

Chevauchement

(entre parenthèses) observations

<p>1. F : Bon eh bien euh ++ qu'est-ce que toi tu penses de cette fin de matinée ? + Comment ça s'est passé pour toi ?</p>	<p>F1 : Questionnement ouvert, dans un objectif de dévolution</p>
<p>2. C : Alors j'ai trouvé que la dictée s'était bien passée + ils ont été assez calme et + en général ça se passe plutôt bien les dictées + après conjugaison je + je suis mon manuel et c'est vrai que des fois je trouve que c'est un peu compliqué de voir tous les verbes irréguliers mais bon + vu que je n'ai pas trop de connaissances je suis + sinon je les ai trouvés euh + actifs + en travail en binômes ++ j'ai trouvé ça pas mal ++ je pense + et le plan de travail j'ai trouvé que + on travaille dessus parce qu'au début ils faisaient beaucoup de bruits + donc petit à petit ils font moins de bruit + mais il y en a des fois je trouve encore qui ont du mal à ne pas rien faire + y en qui attendent + je n'ai pas mon activité que je veux faire tout de suite</p>	<p>C2 : geste d'évaluation, elle décrit ce qui s'est passé et reste sur un grain très général pour donner son avis Elle fait part de deux de ses préoccupations : le bruit et que les élèves soient dans l'action → Facteurs d'influence élèves : Ordre et participation</p>
<p>3. F : hum</p>	<p>F3 : geste d'écoute attentif</p>
<p>4. C : bah j'attends alors non il y en a plein d'autres à faire + et ça je réfléchis à le changer un petit peu + peut-être les faire sur une semaine parce que là c'est sur deux semaines et je me rends compte qu'ils ont terminé super vite ils sont vraiment performants + ou alors mettre des activités plus dures + je ne sais pas encore+</p>	<p>C4 : geste de problématisation → Facteurs d'influence élèves : participation et travail</p>
<p>5. F : là aujourd'hui c'était la fin de la deuxième semaine ?</p>	
<p>6. C : non de la première</p>	
<p>7. F : d'accord <u>donc en effet ils ont quasiment tous terminé</u></p>	<p>F7 : geste de problématisation</p>

<p>8. C : donc ils ont été super vite + même Kyllian et Rafaiel + alors que + bah le premier ils avaient vraiment mis deux semaines + et là euh + une semaine c'est fait donc je pense que ce week-end je vais leur en faire un autre /</p> <p>9. F : là c'est le troisième plan de travail que tu leur proposes ?</p> <p>10. C : oui + j'ai commencé au début de la période + c'est Marine qui m'a présenté ça et je trouve ça sympa ++</p> <p>11. F : d'accord + euh + moi écoute j'ai vu beaucoup de points positifs + aussi bien la gestion du groupe classe</p> <p>12. C : ok</p> <p>13. F : euh du climat de classe + la bienveillance avec laquelle tu t'adresses aux élèves tu relèves des choses tu as de l'humour à certains moments pour faire passer certaines idées ++ alors pas dans ce que j'ai vu ce matin mais dans ce que je vois dans ta classe je vois qu'il y a aussi beaucoup de mise en place de projets qui sont porteurs de sens</p> <p>14. C : oui bah ils aiment bien les projets + c'est qui m'ont demandé en fait + au début de l'année je n'osais pas trop + j'étais vraiment première période hyper stressée la première visite et tout ça c'était super stressant pour moi + et c'est eux qui m'ont dit mais maîtresse on pourrait faire des projets et au final je me suis lancée et je préfère + je suis beaucoup moins stressée en travaillant en projet qu'en faisant vraiment lecture avec lecture sciences avec sciences maths avec maths + donc au final c'est cool pour eux c'est cool pour moi aussi</p> <p>15. F : bon une préparation toujours aussi sérieuse</p> <p>16. C : oui</p> <p>17. F : toujours autant de séquences de faites et un cahier journal très ::s détaillé</p> <p>18. C : ouais j'en ai besoin</p> <p>19. F : même au niveau des compétences c'est très détaillé + et puis tout de même sur la conjugaison une petite activité de recherche là par deux proposée + donc il y avait des modalités de travail différentes dans cette heure et quart</p> <p>20. C : c'est ce qu'on m'avait demandé + je ne sais pas si tu avais vu mon premier bulletin</p> <p>21. F : je ne l'ai pas relu dernièrement</p>	<p>C8 : geste d'évaluation → Facteur d'influence élèves : Ordre</p> <p>F9 : geste de questionnement</p> <p>C10 : geste de justification et d'évaluation</p> <p>F11 : gestes de valorisation la conduite de classe</p> <p>F13 : gestes de valorisation la conduite de classe</p> <p>C14 : geste de justification – justifie sa pratique des projets → Facteur d'influence élèves : participation → Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle</p> <p>F15 : geste de valorisation sur la préparation</p> <p>C18 : geste de justification</p> <p>F19 : geste de valorisation sur les modalités</p> <p>C20 : geste de justification → Facteur d'influence : contexte externe institutionnel</p>
--	---

<p>22. C : en fait ce qu'on m'avait dit pendant la première visite + au début j'étais/ + en fait l'année dernière j'avais une classe super dure + donc les travaux de groupes c'était hors de question + ça se lançait des trucs dans la tête et tout ça + donc c'était + j'étais très euh bah moi qui parle</p>	<p>C22 : geste de justification –se justifie par rapport à la prescription du bulletin de 1^{ère} visite et son expérience passée</p>
<p>23. F : hum</p>	<p>F23 : geste d'écoute</p>
<p>24. C : et vous vous m'écoutez + du coup au début j'ai fait pareil avec eux + et après ma première visite bah je me suis rendu compte bah ils sont vraiment trop mignons + et que du coup c'était possible de faire beaucoup de travail en binômes ou même c'est pour ça que je les ai mis par quatre parce qu'avant je ne sais pas si tu te souviens mais c'était vraiment /</p>	<p>C24 : geste de justification →Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle →Facteur d'influence élèves : participation</p>
<p>25. F : hum oui je me souviens</p>	<p>F25 : geste d'écoute</p>
<p>26. C : avant quoi + et du coup j'essaye un petit peu + sur les conseils que j'avais eu de les faire euh que ça soit plus actif + pour eux</p>	<p>C26 : geste de justification → Facteur d'influence : contexte externe (collègues)</p>
<p>27. F : et alors tu +</p>	<p>F27 : geste de questionnement</p>
<p>28. C : je trouve qu'ils travaillent mieux et ils comprennent mieux parce qu'ils cherchent vraiment par eux-mêmes + des fois quand je parle bah y en a qui s'endorment + ça ça me faisait rire il y en a vraiment qui se sont endormis au début de l'année je me suis dit ah d'accord + ou d'autres qui m'écoutent mais qui ne comprennent pas parce qu'ils ne font pas + et même pendant le plan de travail le fait de faire tout seul de se corriger tout seul + bah je trouve qu'ils ont moins de pression et qu'ils comprennent plus donc je pense que c'est mieux pour eux + après je ne suis pas sûre mais + je pense que c'est mieux</p>	<p>C28 : fait le récit avec des gestes de description et d'évaluation, puis finit par ouvrir avec un geste de problématisation → Facteurs d'influence élèves : participation et travail</p>
<p>29. F : en tout cas il y avait trois modalités de travail différentes dans cette heure et quart et je pense que c'était intéressant justement cette variété</p>	<p>F29 : geste de valorisation</p>
<p>30. C : ouais + ouais</p>	<p>F31 : geste de cadrage qui invite à la dévolution</p>
<p>31. (4min40) F : c'était un point fort également + alors est-ce que tu veux qu'on revienne sur un point particulier + euh + qui te questionne déjà +</p>	<p>C32 : gestes de justification →Facteur d'influence enseignante : connaissances →Facteur d'influence : contexte externe (collègues)</p>
<p>32. C : oui bah c'est au niveau de la conjugaison c'est vrai moi je suis super à l'aise avec la grammaire + alors la conjugaison je ne suis pas du tout à l'aise + donc je suis beaucoup le manuel + et pour en avoir parlé avec mes collègues + ils m'ont expliqué que pour apprendre à conjuguer en fait + il faut plus se concentrer sur</p>	

<p>ce qui se ressemble + donc c'est pour ça que je l'ai rajouté dans la séance alors qu'ils ne le disent pas mais voilà + et là + je sais que dans le programme il y a marqué il faut qu'ils connaissent les verbes irréguliers donc je les ai laissés + on est en train de le faire mais moi je trouve ça dur + et pourtant ils ont tous réussi l'évaluation on l'a fait hier j'étais impressionnée mais euh + c'est vrai que ça ne va pas avec ce qu'on/ ce que mes collègues me disent ce dont on a parlé à la fac aussi + donc ça ça me questionne</p> <p>33. F : d'accord + alors ça tombe bien parce qu'en effet c'était un point que j'avais relevé et j'avais envie d'en discuter avec toi +euh + parce que je t'ai entendu insister à la fin en effet sur les régularités alors que finalement tu leur présentes tout sauf les régularités à ce moment-là</p> <p>34. C : c'est pour ça que je voulais faire cette séance quand tu venais</p> <p>35. F : quels autres verbes connais-tu qui vont faire leur terminaison avec le x ?</p> <p>36. C : (rigole) bah aucun mais j'ai cherché moi aussi dans ma tête</p> <p>37. F : donc en fait il n'y a que ces deux là</p> <p>38. C : ouais</p> <p>39. F : donc là tu leur présentes vraiment une IRRégularité totale + en voulant conclure sur des régularités</p> <p>40. C : ouais (rigole) + bah c'est ça que je ne comprends pas dans les programmes il y a vraiment marqué CE2 savoir conjuguer les verbes irréguliers pouvoir vouloir prendre et tous ceux qui sont là là (montre un affichage) + et d'un autre côté euh se focaliser sur les régularités + bah je me suis dit je ne comprends rien je ne sais pas + du coup je voulais faire cette séance quand tu venais parce que je :: + moi-même ça me perd un petit peu</p> <p>41. (6min35) F : alors quelles sont les régularités au présent pour toi ?</p> <p>42. C : bah pour moi il y a les verbes en -ER et ça on l'a fait et c'est bon pour tous les élèves et le reste j'aurais dit -s -s -t -ons -ez + et -nt même pas -ent en fait j'aurais mis juste -nt et dans mon manuel ils disent -ent et quatre verbes avec -ont + donc il y a avoir + bah je ne sais plus ils étaient écrits mais euh du coup je ne savais pas + pour moi j'aurais plus fait les verbes en -ER et les autres + et quitte à faire plus tard à chaque fois qu'ils me demandent bah pourquoi avec</p>	<p>C32 : geste de problématisation → Préoccupation pédagogique : les contenus → Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle → Facteurs d'influence élèves : travail → Facteur d'influence : contexte externe</p> <p>F33 : geste d'écoute attentive et intéressée pour rebondir sur un point qui intéresse le formateur F33 : Geste de traduction</p> <p>C34 : geste de justification qui semble partager la traduction F35 : Questionnement serré C36 : geste d'écoute – réponse qui montre qu'elle partage la problématique F37 : Geste d'institutionnalisation</p> <p>F39 : Geste d'institutionnalisation</p> <p>C40 : geste de problématisation → Préoccupation pédagogique : les contenus</p> <p>C40 : engage une demande explicite d'accompagnement</p> <p>F41 : je prends en compte sa problématisation en proposant un geste de questionnement.</p> <p>C42 : geste de construction sur les contenus et un premier niveau de progression est envisagé → Préoccupation pédagogique : les contenus</p>
--	---

pouvoir ça ne marche pas d'écrire quoi + sur une feuille ou ++ mais du coup je n'ai pas bien commencé là (<i>rigole</i>)	
43. F : bon bah ce n'est pas grave de toute façon ça peut toujours se revoir et puis + mais en effet là ce que tu proposes c'est une démarche qui est beaucoup plus adaptée à ce qu'on attend sur la régularité c'est-à-dire +	F43 : geste de valorisation après écoute émancipatrice
44. C : bah c'est ça	
45. (7min34) F : en effet leur faire observer les régularités donc justement utiliser euh + souvent on parle des tableaux de conjugaison + on les condamne dans/	F45 : geste d'institutionnalisation puis geste d'amplification
46. C : très mauvais souvenirs	
47. F : quand c'est de l'apprentissage et cetera + mais par contre ils peuvent être un outil pour observer les régularités	F47 : geste d'amplification
48. C : ouais	
49. F : on peut extraire justement du tableau de conjugaison un certain nombre de verbes et aller chercher les/ comme tu l'as fait là + aller chercher un peu les terminaisons pour voir les régularités + et ce qui pourrait peut-être t'aider à repérer les régularités c'est de prendre les cinq cents verbes les plus fréquents	F49 : geste d'amplification
50. C : ouais	
51. F : donc ça paraît beaucoup cinq cents comme ça + mais euh en répartissant justement en travail de groupes + dans la classe + je ne sais pas tu as un deux trois quatre cinq six	F51 : geste d'amplification
52. C : oui j'ai sept groupes +	C52 : geste d'écoute →Préoccupation organisationnelle
53. F : sept groupes euh +	
54. C : après c'est des groupes de quatre donc on peut en mettre beaucoup quand même	C54 : geste d'écoute →Préoccupation organisationnelle
55. F : voilà et puis tu verras que dans les cinq cents verbes on peut faire un tri + il y en a encore un peu trop on pourrait peut-être en voir moins que cinq cents + je disais cinq cents mais peut-être cent cinquante suffirait tu regardes la liste des verbes les plus intéressants + et après on répartit justement + donc si on est sur cent-cinquante on va peut-être en donner une vingtaine à chacun avec des chose qui vont peut-être se recouper + à analyser et ils doivent relever les + les ++ les fréquences + les terminaisons les plus fréquentes	F55 : geste d'amplification

<p>56. C : d'accord + mais ce que je ne comprends pas c'est que c'est Retz quand même et je me suis dit Retz c'est + c'est un bon manuel normalement + et je ne comprends pas qu'ils ne fassent pas forcément ça quoi + eux ils insistent /</p>	<p>C56 : geste d'apostrophe →Facteur d'influence : contexte externe (manuel)</p>
<p>57. F : C'est réussir la grammaire ?</p>	<p>F57 : geste de questionnement fermé</p>
<p>58. C : oui</p>	
<p>59. F : alors après ce qui peut te guider parfois dans ce qui est fait c'est + qui sont les auteurs</p>	<p>F59 : geste d'amplification</p>
<p>60. C : d'accord ok + oui je ne les connais pas + je m'intéresse plus à la lecture moi qu'à /</p>	<p>C60 : geste de justification →Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle</p>
<p>61. F : au niveau de l'auteur là ce sont des enseignantes + des enseignantes qui sont des bloggeuses à la base</p>	
<p>62. C : d'accord</p>	
<p>63. F : et qui ont transféré ce qu'elles mettaient sur leur blog dans un manuel</p>	
<p>64. C : d'accord ok</p>	
<p>65. F : donc c'est de la pratique et il manque certainement du coup de la didactique</p>	
<p>66. C : ok</p>	<p>F61-71 : gestes d'institutionnalisation</p>
<p>67. F : et c'est là après / mais il n'y a pas de manuel parfait de toute façon</p>	<p>C62-70 : gestes d'écoute</p>
<p>68. C : oui oui je pense</p>	
<p>69. F : mais c'est là après que la différence va peut-être se voir dans certains manuels dans certains choix + est-ce qu'il y a plusieurs auteurs et en plus d'univers différents + par exemple un enseignant un enseignant chercheur un CPC pour avoir différents horizons ou là ce ne sont que des enseignants qui sont en classe qui du coup partagent leur pratique</p>	
<p>70. C : d'accord</p>	
<p>71. F : donc il n'y a pas forcément la réflexion didactique que toi-même tu as déjà</p>	
<p>72. C : bah parce que c'est ce qu'on m'avait montré à l'université et j'ai un très mauvais souvenir de la conjugaison moi à l'école + même encore maintenant je cherche sur internet quand je fais mes leçons parce que je ne sais pas forcément conjuguer + on m'avait appris les verbes en –IR les verbes en –DRE les verbes en –RE + très mauvais souvenirs</p>	<p>C72 : geste de justification →Facteur d'influence : contexte externe (institution) →Facteur d'influence enseignante : expérience personnelle →Facteur d'influence enseignante : connaissances</p>
<p>73. F : on nous avait appris toutes les irrégularités possibles</p>	<p>F73 : geste de problématisation</p>

74. C : ah oui + le tableau je me souviens il faisait deux pages + c'est un traumatisme +	C74 : Geste de description →Facteur d'influence enseignante : expérience personnelle
75. F : alors que là l'idée c'est que dans la conjugaison il faut aussi s'appuyer sur deux choses + il y a ce qui est compliqué c'est ce que l'on n'entend pas	F75 : geste d'institutionnalisation
76. C : oui	
77. F : c'est les marques de personne qui sont muettes comme là le -x ou le -t et puis il y a les choses qui sont simples que tu as souligné et qui sont les plus régulières c'est -ONS qu'on entend -EZ qui ne s'entend pas en tant que E Z mais qui fait le son [é] après il y a une vraie difficulté sur le son [é] dans la conjugaison	F77 : geste d'institutionnalisation
78. C : après ils l'ont retenu avec les verbes en -ER ça va + mais les collègues elles m'en avaient parlé sauf que Isabelle elle m'a envoyé ça mardi j'ai vu le document mais là j'envoie ce que j'ai déjà fait je le garde je le ferai pour une prochaine fois mais là je me suis dit bon quand même en une nuit je n'allais pas tout refaire je me suis dit au moins je poserai la question et ça me questionnait déjà et ça sert à ça aussi	C78 : geste de justification → Facteur d'influence : contexte externe (collègues)
79. F : mais c'est vrai que ce qu'il faut constater c'est qu'il y a des choses qui sont compliquées parce qu'on ne les entend pas et puis il y a des choses où on va pouvoir s'appuyer sur ce que l'on sait à l'oral + par exemple euh +et puis aussi ce qu'il va falloir faire remarquer ce qui est le plus difficile dans le présent ça va être aussi le changement de radical +	F79 : geste d'institutionnalisation
80. C : oui	
81. F : il y a beaucoup de verbes qui changent de radical au présent + autant on peut leur faire remarquer une régularité dans les terminaisons autant par contre il y a beaucoup d'irrégularités dans les radicaux	F81 : geste d'institutionnalisation
82. C : bah même là pouvoir je peux ils peuvent + c'est compliqué	C82 : geste d'écoute active
83. (12min11) F : et ça c'est une des grosses difficultés + après + euh + qu'est-ce qui t'a fait choisir le présent ?	F83 : geste de questionnement
84. C : euh bah parce que c'était vraiment la progression moi j'ai suivi + et puis pour moi il faut quand même savoir le présent avant les autres + temps même pour écrire des histoires et cetera c'est + bah pour moi je ne sais pas ça toujours été	C84 : geste de justification en partant de son vécu pour finir sur un geste de problématisation sur la progression → Facteur d'influence : contexte externe (manuel) → Facteur d'influence enseignante : connaissances

comme ça dans ma tête il faut savoir conjuguer au présent avant de passer à des temps qui sont plus compliqués + alors qu'en soit conjuguer à l'imparfait c'est plus simple que conjuguer au présent

85. F : pourquoi la conjugaison à l'imparfait c'est plus simple /

86. C : je la trouve beaucoup plus régulière + c'est tout le temps -ais -ais - ait + c'est toujours pareil alors que le présent c'est vraiment compliqué + il y a tellement de groupes et tout ça + mais je sais qu'en CE2 on nous dit qu'il faut commencer par le présent + donc :

87. F : qui est-ce qui vous dit ?

88. C : bah c'est dans les manuels tous les manuels que j'ai regardés ils commencent par le présent donc je me suis dit que logiquement on commençait par le présent + comme en CE1 ils ont déjà fait le présent + le fait de refaire peut-être je ne sais pas + je n'ai jamais eu trop de cours sur la conjugaison

89. F : après le présent ils vont le refaire aussi en CM1 en CM2 et cetera donc euh + et justement il faut prendre en compte que c'est quelque chose de spiralaire qui va être repris + et donc voir à quel moment toi tu vas t'appuyer sur ce qu'ils savent déjà + ce que tu penses qu'ils savent déjà et + là où tu veux les emmener + qu'est-ce que tu veux rajouter toi en CE2 qu'est-ce qui va être un apport et ce que tu vas laisser ensuite au CM1 et puis au CM2 et cetera

90. C : ouais

91. F : parce qu'en effet ça ne sert à rien de vouloir tout voir

92. C : oui

93. F : et finalement qu'ils ne retiennent rien

94. C : non mais là je pense que je vais finir parce que là on a commencé + mais je pense que avant les vacances je rajouterai une séance où vraiment on + je leur réexplique que c'est plutôt -s -s -t que -x et cetera + parce que je vois dans leurs productions d'écrits que les verbes en -ER il n'y a pas de problème ils les conjuguent super bien mais alors les autres c'est vrai que -s -t -d ils me mettent un peu ce qu'ils pensent au hasard donc je vais reprendre ça un petit peu avec eux je pense

F85 : geste de problématisation

C86 : geste de problématisation

→ Préoccupation pédagogique : les contenus

→ Facteur d'influence enseignante : connaissances

→ Facteur d'influence : contexte externe (manuel)

F87 : geste de problématisation

C88 : geste de problématisation

→ Facteur d'influence enseignante : connaissances

→ Facteur d'influence : contexte externe (manuel)

F89-93 : gestes d'institutionnalisation

C90-92 : gestes d'écoute

C94 : geste de projection

→ Préoccupation pédagogique : contenus

→ Facteur d'influence élèves : travail

<p>95. F : donc là tu vois tu viens de souligner un point important c'est les productions d'écrits</p>	<p>F95 : geste de désignation</p>
<p>96. C : ah bah le but + le but c'est pas de conjuguer pour conjuguer + là on est en train d'écrire une histoire au présent donc le but c'était de conjuguer en même temps que l'histoire parce que sinon ils vont me dire ça sert à quoi de savoir conjuguer / eux ils sont comme ça à chaque fois quand il y a quelque chose bah pourquoi on apprend ça pourquoi on apprend ça ils posent beaucoup de questions + donc si je ne leur donne pas de vraie réponse ils vont me dire bah je n'apprends pas + comme les tables de multiplication ils m'ont demandé plein de fois pourquoi est-ce qu'on les apprend + donc je leur ai mis dans des problèmes plus de la réalité sinon comme ça par cœur ils n'arrivaient pas à les apprendre + ils ont besoin de sens en fait dans cette classe + chose que je n'avais pas l'année dernière + ils apprenaient et il en avaient un peu rien à faire je pense de à quoi ça sert</p>	<p>C96 : geste de justification → Préoccupations pédagogiques : contenus → Facteur d'influence élèves : participation</p>
<p>97. F : donc en effet si tu veux qu'en production d'écrit ils fassent moins d'erreurs au présent il faut qu'ils se disent cette terminaison là j'ai 90% de chance que ça soit la bonne et puis il y a des exceptions</p>	<p>F97 : geste de traduction</p>
<p>98. C : au pire je peux les mettre en affichage les exceptions</p>	<p>C98 : geste de construction</p>
<p>99. F : alors peut-être pas en affichage justement en grand parce qu'on voudrait que ce qu'ils retiennent avant tout c'est la régularité mais en effet un affichage <u>subsidaire</u></p>	<p>F99 : geste d'amplification</p>
<p>100.C : <u>ou en leçon</u></p>	<p>C100 : geste de construction qui prend à son compte la réflexion</p>
<p>101.F : ou dans un outil que tu verrais dans la classe ou une affiche avec deux niveaux c'est-à-dire les régularités du présent des verbes en -ER puis à côté les autres verbes et puis peut-être cette affiche on peut la soulever pour voir les formes</p>	<p>F101-107 : geste d'amplification</p>
<p>102.C : Ah il y a quelques verbes</p>	<p>C102-108 : gestes d'écoute active et de construction</p>
<p>103.F : je veux tu veux</p>	<p>→ Préoccupations pédagogiques : les contenus</p>
<p>104.C : ou même « vous dites » « vous faites » aussi</p>	
<p>105.F : alors tu vois « vous faites » et « vous dites » on les entend</p>	
<p>106.C : oui c'est vrai</p>	

107.F : donc il n'y a pas une très grande difficulté	
108.C : oui c'est vrai c'est plus je peux tu peux il peut + ouais je vois + les mettre à côté quoi	
109.F : vraiment mettre en lumière cette forme –s –s –t – ons – ez –nt et puis+ quelques exceptions quand ils vont les rencontrer tu le marques sur une affiche +tiens je te le dis pour je veux c'est comme ça	
110.C : oui petit à petit ok	F109 : geste d'institutionnalisation
111.F : et puis ils auront le temps après de formaliser ces formes-là	
112.C : c'est sûr ils sont encore petits	C110 : geste d'écoute
113.F : après ce qui est le plus difficile c'est les radicaux	F111 : geste d'institutionnalisation
114.C : oui je vais nous allons + ils ne comprenaient pas que c'était le verbe aller	C112 : geste d'écoute
115.F : alors c'est vrai que les verbes être avoir aller + il faut certainement les connaître par cœur	F113 : geste de désignation
116.C : ouais	C114 : geste de problématisation → Facteur d'influence élèves : travail
117.F : parce qu'ils sont très utilisés et ils sont très irréguliers	F115 : geste d'amplification
118.C : tu es et j'ai on entend pareil + donc des fois ils m'écrivent tu es avec A I	C116 : geste d'écoute
119.F : certainement que ces trois verbes sont à apprendre par cœur et pour le reste il faut se baser sur les régularités et si tu veux qu'ils voient ces régularités bah justement quand tu vas choisir des verbes à présenter dans un corpus + faire en sorte qu'il n'y ait que des régularités	C118 : geste de construction →Facteur d'influence élèves : travail
120.C : bah je vais peut-être faire ça dès lundi en fait ++ bah là si je ne termine pas ma séquence ça n'aura pas d'impact sur eux + est-ce que je peux faire ça dès lundi au lieu d'avancer sur des choses car ce n'est pas long de préparer des verbes à classer je peux faire ça ce week-end et recommencer un travail lundi toute la semaine là-dessus	F119 : geste d'amplification
121.F : hum	C120 : geste de projection qui conduit à un geste de problématisation → Préoccupation pédagogique : contenus
122.C : ça sera peut-être mieux que de finir et d'avoir fait le verbe dire le verbe faire	F121 : geste d'écoute
123.F : sur Eduscol il y a la liste des 150 verbes	C122 : geste de problématisation
124.C : oui je l'avais eu car j'avais eu Patrice G. en enseignant et il nous avait donné les mots les plus fréquents et les verbes les plus fréquents	F123 : geste de problématisation C124 : geste de description →Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle

<p>125.F : tu sors cette liste là et tu fais un travail de groupe où chaque groupe va apporter à la classe des informations + ça permet comme ça quelque chose qui est laborieux sinon + c'est tous les groupes qui vont aider à voir les /</p>	<p>F125 : geste d'amplification</p>
<p>126.C : et comme ça on peut faire l'affichage ensemble aussi + là je n'ai pas envie de continuer dans le même truc + ok bah je vais faire ça + parce que même pour la production d'écrit quand je vois comment ils aiment ça je trouve que c'est dommage de leur mettre plein de choses dans la tête et quand ils vont écrire ils ne vont plus savoir comment conjuguer + je vais faire ça + ça sera mieux pour eux et pour moi pour corriger aussi (rigole)</p>	<p>C126 : geste de projection et geste de construction</p>
<p>127.(20 min) F : bon bah super ++ euh deuxième point sur lequel on peut revenir c'est la dictée si tu le veux bien ++ euh :: + donc l'objectif de la dictée aujourd'hui c'était ::</p>	<p>F127 : geste de cadrage F127 : geste de questionnement</p>
<p>128.C : c'est la dictée finale et en fait c'est en relation avec des œuvres d'art parce que le projet d'école c'est très artistique et en fait la dictée est une description de l'œuvre que l'on a vue au début de la semaine + de base je leur faisais recopier après mais je trouvais ça super long pour eux parce qu'ils se corrigent et après ils recopient tout le texte donc maintenant je le mets en copie + ils font une copie de quelques phrases et l'objectif c'était de décrire l'œuvre et en même temps de faire les accords sujet-verbe et cetera</p>	<p>C128 : geste de justification du choix des dictées →Facteur d'influence : contexte externe (manuel) Geste de description →Facteur d'influence élèves : Travail</p>
<p>129.F : donc la dictée c'est quelque chose qu'ils avaient copié auparavant dans la semaine ?</p>	<p>F129 : geste de questionnement</p>
<p>130.C : ah non en fait ils ont des mots à / le premier jour en fait on découvre l'œuvre ils me disent des mots qui peuvent la décrire et moi à partir de ces mots là je fais la liste de mots pour la dictée + et entre temps on voit une séance d'orthographe qui est aussi en rapport/ moi je rajoute des mots qui reprennent la séance d'orthographe + par exemple il y avait les notions a et à + et et est + du coup j'intègre un petit peu les deux + et on apprend les mots ensemble pendant tout une séance + et après il y a dictée de mots dictée de phrase et la dictée finale + de plusieurs phrases</p>	<p>C130 geste de description sur l'organisation des dictées → Facteur d'influence élèves : participation et travail</p>
<p>131.(21min 24) F : d'accord + parce que euh + là tu quand tu as présenté la dictée tu as dit de façon explicite que l'objectif ça va être les accents [é] [è] et cetera /</p>	<p>F131 : geste de traduction</p>

<p>132.C : oui parce que c'était la notion de la :: semaine + ça dure 6 jours du coup</p> <p>133.F : hum</p> <p>134.C : la semaine et du coup ils savent que c'est en relation + ils ont compris depuis le début et après bon (rigole)</p> <p>135.F : alors je me posais la question finalement si cet objectif d'orthographe presque lexicale + il a besoin d'être inclus après dans les phrases + et que finalement lorsque l'on fait des dictées de phrases est-ce qu'il n'y a pas un autre objectif qui est plus important ?</p> <p>136.C : oui si + c'est plus la :: + enfin les accords + les accords déterminant avec le nom + les accords sujet verbe pour moi c'est plus important + après comme on fait la notion j'essaye de la + voilà de la rappeler mais en général les notions d'orthographe ils + ça rentre bien</p> <p>137.F : hum</p> <p>138.C : c'est plus les verbes là je trouve qu'ils ont bien progressé au début de l'année les -ent et les -s il n'y en avait aucun</p> <p>139.F : mm</p> <p>140.C : et petit à petit à force de le faire plusieurs fois par semaine je trouve que ça commence à venir + oui mais c'est sûr que c'est ça le plus important c'est de faire les accords plus je ne sais pas si c'est grammatical et l'autre c'est lexical + je ne sais pas si c'est ça</p> <p>141.F : oui oui l'orthographe grammaticale c'est les accords + <u>comprendre la chaîne d'accords</u></p> <p>142.C : <u>le plus important pour moi</u> + quand je fais mes notations + bah je vais noter le nombre de mots qu'ils ont bien écrit parce que c'est quand même de l'apprentissage + mais je regarde surtout les accords + après bah les accents bon bah je leur dis souvent si je vois qu'il y en a un qui m'a mis que des [é] partout je vais aller le voir le lendemain et je vais lui dire bah tu vois ce n'est pas le même accent et cetera mais c'est plus euh + je prends plus en compte les accords + pour moi c'est un petit peu plus important que + bah ce n'est pas que c'est plus important mais il faut qu'ils y fassent attention en CE2</p>	<p>C132-134 : gestes de justification</p> <p>F135 : geste de questionnement pour une explicitation de la pratique</p> <p>C136 : geste de justification</p> <p>→ Facteur d'influence élèves : travail</p> <p>F137-139 : geste d'écoute</p> <p>C138 : geste d'évaluation</p> <p>→ Facteur d'influence élèves : travail</p> <p>C140 : geste de description → Facteur d'influence élèves : travail Geste de problématisation</p> <p>F141 : geste de problématisation</p> <p>C142 : geste de description</p> <p>→ Facteur d'influence élèves : travail</p> <p>→ Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle</p>
--	--

143.F : d'accord + alors tu disais en préambule que + que tu es plutôt satisfaite de la + de la séance de dictée	F143 : Geste de cadrage puis geste de questionnement
144.C : oui (<i>timide, incertain</i>)	C144 : geste d'évaluation – ne sait plus et aimerait connaître ma position
145.F : euh :: + qu'est-ce qui te permet de penser que ça s'est bien passé que c'était euh	F145 : geste de problématisation par un questionnement
146.C : bah déjà au niveau de la / je suis très fixée sur la gestion de classe et je sais qu'il faudrait que je me détende un petit peu mais je trouve qu'ils sont + qu'ils étaient calmes + déjà pour moi ça va bien + je me sens bien donc ça va + et après quand je passais dans les rangs je regardais un petit peu les cahiers + et je voyais qu'ils mettaient les –s les –nt et cetera donc pour moi c'est que ça se passe bien entre guillemets + après il y en a + Rafaiel je sais que ce n'est pas possible + bah enfin je /	C146 : geste de description → Facteur d'influence élèves : Ordre et Travail
147.F : Rafaiel c'est lui	C146 : Ouvre sur une problématique
148.C : oui je me demande si je vais arriver à faire quelque chose parce qu'il vient deux jours par semaine + donc euh :: il vient presque jamais à l'école + c'est compliqué mais pour les autres j'étais assez satisfaite alors en général quand je corrige les dictées c'est de mieux en mieux + donc pour moi ça va + je ne sais pas /	F147 : geste de problématisation C148 : geste de description → Facteur d'influence élèves : Travail
149.F : comment tu mesures que c'est de mieux en mieux ?	C148 : geste d'évaluation
150.C : bah je regarde les accords et le nombre d'erreurs + de ::	F149 : geste de questionnement
151.F : donc tu as une / tu as un suivi de /	C150 : geste de description F151 : geste de questionnement
152.C : ouais j'ai un cahier où je fais un suivi avec point vert point jaune et point orange et je compte les erreurs et par exemple dans la dictée + je ne sais pas si il y avait euh dix mots de la liste + bah je regarde à peu près s'ils ont fait euh + trois quatre erreurs je mets un point jaune + si c'est plus de six je mets un point orange + et je note dans un cahier en fait + il est là-bas (et va le chercher) à chaque dictée je note jaune orange ou vert et je fais pareil pour toutes les matières et pour le plan de travail aussi ++ il y a aussi les notions d'orthographe	C152 : geste de description – explicite sa pratique pour évaluer et suivre l'évolution des élèves
153.F : et du coup + le point il correspond à toute la dictée ?	F153 : geste de questionnement fermé
154.C : euh oui oui oui c'est ça	F155 : geste de traduction

155.F : là dans ce cas-là tu n'as pas une vision + si justement c'est plus orthographique plus grammatical /	C156 : geste d'écoute active – le geste de traduction est partagé, s'en suit un geste de construction
156.C : ah là ouais non + ah oui c'est vrai qu'en fait je pourrais peut-être plus détailler en fait + en trois + peut-être les mots de la dictée + les accords avec le nom + les accords avec le verbe	F157 : geste d'amplification interrompu C158 : geste d'évaluation F159 : geste d'amplification
157.F : peut-être + <u>voilà ça donnera /</u>	
158.C : <u>ça sera peut-être mieux</u>	
159.F : une meilleure vision et tu sauras peut-être un peu plus justement là où chacun en est + et là où il y a des progrès peut-être encore à faire + pour peut-être après pouvoir différencier	C160 : geste d'évaluation
160.C : ok + ah oui c'est une bonne idée + merci	F161 : Geste de cadrage
161.(26 min 12) F : au niveau des dictées + j'ai pris deux cahiers que j'ai vus + il y en a d'autres mais comme je ne connaissais pas les noms + comme ils étaient sous mes yeux je les ai regardés	
162.C : lui il fait partie de mes meilleurs élèves + donc je ne sais pas si c'est très représentatif	F163 : Geste de désignation
163.F : d'accord + alors je te laisse regarder la dictée comme toi tu n'as pas eu le temps de la regarder moi je l'ai regardée	C164 : observe et analyse les erreurs et réussites de l'élève qu'elle considère comme un bon élève, dans son cahier pour la dictée du jour.
164.C : d'accord (p5s) ah bah lui il n'a pas fait + ni les accords du n/+++ bah là il n'a pas fait l'accord au pluriel + ni du verbe + là par contre « les prés » il l'a fait + et là oui je sais que lui e-t et e-s-t c'est :: il n'y arrive pas+ ça je sais que lui c'est une de ses erreurs + et ce s-e et c-e en ce moment j'essaie de leur dire à chaque fois mais c'est euh un petit peu compliqué ++ ouais donc lui les mots ils sont bien orthographiés mais c'est plus les accords	Base son évaluation sur le Travail
165.F : mm	
166.C : parce que le reste + les mots sont + il ne fait pas d'erreur lexicale	F167 : geste de désignation
167.F : et alors cette élève-là comment <u>tu penses que /</u>	
168.C : Sonia je dirais qu'elle est / + elle fait beaucoup d'efforts + elle a fait une belle progression parce qu'au début de l'année c'était un peu compliqué + ça mère m'a même expliqué qu'elle ne voulait pas venir à l'école au début de l'année + je pense qu'avec le confinement et cetera + et que là elle trouve que ça va mieux	Base son évaluation sur la Participation

et moi je trouve qu'elle fait aussi beaucoup d'efforts +++ ouais je dirais le mot moyenne je n'aime pas trop dire ça +++ bah pareil + il n'y a pas le -s il n'y a pas -nt +++ ce aussi +++ et il y en a un petit peu au niveau des mots + quand même « moment » et « température » elle ne les a pas bien écrits + « à travers » aussi c'était dans les mots à apprendre ++ par contre elle écrit bien « est » et « et » ça va (rigole)

169.F : d'accord

170.C : en fait c'est peut-être plus intéressant si je détaille à chaque fois /

171.F : oui et ce qui pourrait être intéressant + je n'ai pas eu l'occasion de le faire + ça serait de comparer (p10s en regardant les dictées précédentes dans les cahiers)

172.C : c'est sûr que ça me permettrait même au niveau des LSU ça serait plus simple pour moi de marquer + des choses à vrai dire (p6s)

173.F : parce que là en effet la question que je me pose et que je te pose est-ce que tu as l'impression + alors il faudrait regarder tout le cahier et prendre le temps + mais est-ce que tu as l'impression qu'après chaque dictée elle a progressé justement sur cette partie grammaticale +++ je peux te laisser feuilleter pour voir (p4s)

174.C : bah je dirais qu'au niveau du nom elle a progressé + bien que là non ++ bah non en fait ++ non pas tant que ça ++ elle a peut-être progressé dans l'apprentissage des mots mais peut-être pas dans les accords à réaliser en fait ++ parce que là il y avait quand même plein de mots qu'elle n'écrivait pas correctement + et puis là les mots ils sont correctement écrits à part certains mais ça reste des petites choses + mais en fait des accords non elle :: ++

175.F : donc est-ce qu'on peut dire que peut-être la façon dont pour l'instant se font les dictées ou sont corrigées les dictées + euh :: ça ne permet pas forcément à tous les élèves de progresser ?

176.C : oui oui je pense + mais ça j'ai du mal à trouver une façon / je pense / j'avais vu sur des blogs et cetera qu'il y a plein d'enseignants qui font la dictée et après ils la reprennent un peu plus tard le lendemain et ils se corrigent à deux ou à trois et cetera + mais j'ai peur que si je fais ça et bah il y en ait un qui si par exemple

Base son évaluation sur le **Travail**

F169 : geste d'écoute

C170 : geste de problématisation réflexive

F171 : Geste de problématisation

C172 : geste de projection

F173 : geste de questionnement pour l'amener à réfléchir en termes d'apprentissages et pas seulement en réussites ou échecs immédiats.

C174 : Base son évaluation sur la possibilité d'un **Apprentissage**

F175 : geste de traduction pour l'amener à reconsidérer sa pratique des dictées sur les apprentissages

C176 : geste d'écoute puis geste de problématisation

- ➔ Facteur d'influence : **contexte externe** (collègues sur internet)
- ➔ Facteur d'influence élèves : **Participation**

ils le font à deux un qui a tout bon et qui corrige tout + par exemple Gabrielle qui fait très peu d'erreurs + et que elle au final ça ne lui apporte rien + en fait je ne sais pas trop je n'ai jamais fait ça du coup je ne sais pas si ça / si ça a un impact pour eux	C176 : fait une demande à laquelle je ne répondrai pas immédiatement
177.(31min47) F : alors si tu te souviens pendant / tu as fait la dictée + tu as répété + d'ailleurs je pense peut-être un peu trop aussi quand tu fais la dictée	F177 : Geste de cadrage et geste de traduction
178.C : ah oui	C178 : geste d'écoute F179 : geste d'amplification
179.F : peut-être que tu pourrais te limiter à trois fois mais par contre scinder en groupes de souffle + faire un peu moins long mais leur laisser le temps et te baser sur la vitesse d'un des élèves les plus lents + euh + pour qu'ils apprennent justement à être attentifs et puis aussi avoir des temps de pause pour réfléchir parce que finalement quand tu répètes /	C180 : geste d'écoute
180.C : oui on enchaîne un peu	F181 : geste de traduction
181.F : voilà tu enchaînes + il y a finalement toujours un bruit + et quand il y a toujours un bruit est-ce qu'on peut vraiment se concentrer pour <u>réfléchir je ne suis pas sûr non plus</u>	C182 : geste d'écoute
182.C : <u>oui non c'est vrai</u>	F183 : geste d'institutionnalisation, puis geste de questionnement
183.F : donc leur offrir aussi des moments de pause sonore pour réfléchir ++ et puis donc après ça + tu as dit on va relire la dictée n'est-ce pas ? et comment s'est passée cette relecture de la dictée ?	F185 : geste de questionnement par reprise de ce qui a été dit (geste d'écoute)
184.C : bah ils ne se relisent pas	C186 : geste de justification – ne réussit pas à prendre de la distance et analyser
185.F : comment ça se fait qu'ils ne se relisent pas	F187 : geste de questionnement sur les actions de l'enseignante
186.C : bah je ne sais pas je ne comprends pas parce qu'à chaque fois je leur dis relisez vous-même des fois je pousse au maximum attention des fois quand il y a un « des » il faut mettre quelque chose et cetera + mais en fait je ne sais pas pourquoi ils ne se relisent pas + je pense qu'ils + pour eux ils se sont relus comme ça c'est bon + ils ne comprennent peut-être pas l'objectif d'une réelle relecture en fait	F189 : geste de questionnement pour situer le contexte C190 : geste de soumission
187.F : d'accord ++ alors après avoir dit de relire qu'est-ce que tu as fait ?	
188.C : hum ++ je ne sais pas + j'ai peut-être corrigé trop vite	
189.F : tu te souviens où est-ce que tu étais ?	

<p>190.C : je devais sûrement me balader + je fais souvent ça + j'ai peut-être corrigé trop vite / enfin je leur ai dit d'aller trop vite au tableau + je crois que j'ai un petit peu accéléré aussi + j'ai souvent peur de ne pas être dans les temps c'est un problème que j'ai + il faut que ça soit fini à 11h50 c'est fini</p>	<p>→ Préoccupations organisationnelles</p>
<p>191.F : en tout cas tu étais dans les temps toute la matinée là à une minute près</p>	
<p>192.C : je sais que j'ai un problème avec ça + on me le dit depuis l'année dernière</p>	<p>F193 : geste de traduction</p>
<p>193.F : donc tu as dit : « je vous laisse quelques minutes pour vous relire attention au pluriel je vous rappelle que vous avez les règles pour a ou à avec accent » /</p>	<p>C194 : geste d'écoute – en accord avec la traduction</p>
<p>194.C : ah oui j'étais là je m'en souviens à peu près + et en fait je suis passé directement + je ne leur ai pas laissé de temps en fait</p>	<p>F195 : geste de problématisation</p>
<p>195.F : oui ça valait vingt secondes après que tu aies terminé la phrase</p>	
<p>196.C : ah oui j'abuse les pauvres (<i>rigole</i>)</p>	<p>F197 : geste de traduction</p>
<p>197.F : tu avais déjà un certain nombre d'élèves qui étaient déjà en train de t'observer soit de lever la main soit en train d'attendre quel était le moment pour lever la main + parce que finalement leur préoccupation aux élèves</p>	<p>C198 : geste de justification – commence à comprendre la préoccupation des élèves</p>
<p>198.C : c'est de corriger au tableau + ah non mais c'est impressionnant dans cette classe +</p>	
<p>199.F : et du coup en fait il y en a très peu qui se sont mis vraiment dans la tâche de relecture</p>	<p>F199 : geste de traduction</p>
<p>200.C : Ah oui non eux ils veulent juste écrire au tableau + c'est ça pour tout + c'est dingue et je ne sais pas comment les calmer là-dessus + je ne sais pas si c'est parce qu'il y a une craie + je ne sais pas</p>	<p>C200 : geste de justification – les élèves veulent répondre au facteur d'influence Participation</p>
<p>201.F : peut-être finalement ils ne vont plus écrire au tableau et comme ça ils ne vont plus avoir envie / ils ne vont plus se dire il faut que je sois le premier à lever la main pour être au tableau et peut-être que déjà si tu stoppes à ce moment-là + le fait qu'ils écrivent au tableau /</p>	<p>F201 : geste d'amplification</p>
<p>202.(35min13s) C : oui mais du coup comment on peut faire une correction s'ils n'écrivent pas ? + parce que ce n'est pas moi qui vais écrire + parce que ça je pense que ça va les saouler</p>	<p>C202 : fait part de sa problématique avec comme facteur d'influence élèves : Participation</p>
<p>203.F : alors voilà qui est une bonne question + comment on peut faire + qu'est-ce que tu veux qu'il se passe pendant la correction ?</p>	<p>F203 : geste de problématisation pour essayer de faire évoluer le facteur d'influence élèves C204 : geste de construction</p>

<p>204.C : bah moi je veux qu'ils soient capables de faire les accords et les verbes + c'est vraiment le plus important pour moi les accords dans le groupe nominal et les terminaisons des verbes en fonction des sujets</p>	<p>→ facteur d'influence élèves : Travail</p>
<p>205.F : donc qu'ils réfléchissent par rapport à ça ?</p>	<p>F205-207 : Gestes de questionnement</p>
<p>206.C : oui</p>	
<p>207.F : et comment voudrais-tu que ça se passe pendant ce temps de correction ?</p>	<p>C208 : geste de problématisation – fait état d'une autre problématique</p>
<p>208.C : (p4s) bah ++ je ne sais pas trop parce que pour moi c'est quelque chose à faire vraiment individuellement + alors prendre le temps d'être tout seul sur la dictée et la reprendre en fait + mais je n'arrive pas à trouver le moyen que ça marche</p>	<p>F209 : geste de problématisation</p>
<p>209.F : tu voudrais que toi tu reprennes individuellement la dictée ?</p>	<p>C210 : geste de problématisation</p>
<p>210.C : non que eux ils fassent eux-mêmes la correction et que après on la fasse tous ensemble au final ça ne marche pas + comme tu dis + c'est pas + mais il y en a qui ne se corrigent pas + là tu as pris deux cahiers supers</p>	<p>→ Préoccupations pédagogiques : contenus (modalités)</p>
<p>211.F : bah supers tu as vu tout de même que la correction n'est pas complète</p>	<p>F211 : geste de problématisation (posture de contradicteur)</p>
<p>212.C : non mais oui mais quand même très euh + là y en a + j'ai des cahiers + Nohan qui est tout là-bas + je crois même qu'il fait semblant de se corriger + je le vois écrire + quand je prends le cahier il n'y a rien</p>	<p>C212 : geste de problématisation → Facteur d'influence élèves : Travail</p>
<p>213.F : alors peut-être qu'il fait semblant aussi parce que pour lui + tu disais tout à l'heure + peut-être que ce moment-là n'a pas de sens pour lui</p>	<p>F213 : geste de problématisation</p>
<p>214.C : oui c'est possible oui typiquement je pense qu'il ne comprend pas + il n'est pas du tout scolaire lui il n'attend qu'une chose c'est les récréations et il me l'a déjà dit</p>	<p>C214 : geste de justification → Facteur d'influence élèves : Participation</p>
<p>215.F : alors pour que les élèves progressent au niveau des accords + de la chaîne d'accords + qu'est-ce qu'il faudrait faire pour qu'ils apprennent et qu'ils progressent ?</p>	<p>F215 : Geste de questionnement</p>
<p>216.C : (p5s) je ne sais pas trop j'avoue</p>	<p>F217 : geste de traduction</p>
<p>217.F : tout à l'heure tu disais + et tu as déjà fait beaucoup de changements par rapport à ça + tu disais Mme G. m'avait dit il faut les rendre actifs et cetera</p>	<p>C218 : geste d'écoute active – partage ma traduction</p>
<p>218.C : il faut qu'ils manipulent ouais</p>	<p>F219 : geste de problématisation</p>
<p>219.F : est-ce que là à ce moment-là de la dictée /</p>	

<p>220.C : non ils ne sont pas actifs + il y en a un qui corrige + en fait il faudrait que chacun réussisse à corriger + peut-être échanger les cahiers entre eux ou avec le voisin mais ça j'ai peur que ça fasse très discrim/ enfin pas discrimination mais euh mais moi je ne fais pas de fautes et toi tu en fais ou des choses comme ça + mais ouais c'est vrai il faudrait qu'ils soient tous acteurs de la correction</p>	<p>C220 : geste de construction – prend conscience et se place en posture réflexive</p> <p>→ Facteur d'influence élèves : Travail</p>
<p>221.F : voilà + au moins + pas forcément actifs physiquement mais au moins actifs cognitivement + qu'ils soient tous concernés par la correction + la situation de correction il y en a qui étaient tous envieux d'aller écrire au tableau et après ils n'écrivent pas ou ils n'observent pas forcément ce qui se fait</p>	<p>F221 : geste d'institutionnalisation, puis geste de traduction</p>
<p>222.C : j'en ai quelques-uns qui sont concernés les autres je pense que c'est juste pour dire ah tu as fait une erreur</p>	<p>C222 : geste d'évaluation</p>
<p>223.F : il y en a d'autres qui essaient de corriger en même temps mais en même temps on voit que la correction n'est pas complète pour autant + donc je pense que c'est sur cette phase-là qu'il faut faire évoluer les choses</p>	<p>F223 : geste de traduction, puis geste de désignation</p>
<p>224.C : ouais</p>	
<p>225.F : pour que la dictée ait beaucoup plus de sens et qu'elle porte des progrès + alors il y a plein de formules possibles mais ce qui est important finalement c'est que là actuellement quand il y avait la correction de la dictée qui est-ce qui parlait le plus ?</p>	<p>F225 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>226.C : ah c'était moi</p>	
<p>227.F : c'était toi</p>	
<p>228.C : oui</p>	
<p>229.F : et finalement euh pour qu'il y ait euh + une construction du savoir il faut qu'il y ait des échanges entre les élèves + et là pour l'instant dans la configuration qui était donnée c'est toi qui vas poser quelques fois des questions pour justifier qui sont tout à fait intéressantes /</p>	<p>F229 : geste de traduction</p>
<p>230.C : oui mais c'est moi qui pointe du doigt les erreurs en fait</p>	<p>C230 : approuve la traduction et complète dans une posture réflexive</p>
<p>231.F : c'est toi qui pointes les erreurs + c'est toi qui vas parfois compléter aussi + mais finalement les élèves ne se soucient pas de ce qui se fait au tableau parce qu'ils n'en ont pas besoin + c'est toi qui signales les choses + et en même temps</p>	<p>F231 : geste de traduction</p>

il n'y a pas non plus de confrontation parce qu'il n'y a qu'une seule version qui est exposée	
232.C : oui	
233.F : qui est parfois juste parfois avec des erreurs + mais il n'y a pas vraiment de conflit entre les élèves	F233 : geste de traduction
234.C : oui je vois oui + bah faudrait peut-être par groupe au pire qu'ils :: + bah en plus ils sont par groupes de quatre + qu'ils + je ne sais pas + pas s'échanger mais chacun regarde les versions des autres et qu'ils essaient dans / on fait déjà ça avec la dictée de phrase mais comme c'est une phrase c'est pas + c'est pas beaucoup ils sont à deux et ils regardent chacun la phrase et ils se mettent d'accord pour en faire une	C234 : geste de construction → Préoccupation organisationnelle
235.F : hum	
236.C : alors peut-être faire pareil ou un autre système pour changer un peu pour la dictée en entier peut-être la reprendre un petit peu plus tard	C236 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : Participation
237.F : hum	
238.C : ou même faire une autre séance en plus	C238 : geste de construction
239.F : donc en effet il y a cette formule-là qui est possible + donc apparemment tu disais tu la faisais en dictée de phrase	
240.C : oui en dictée de phrase	F239 : geste de problématisation
241.F : tu peux en effet avoir et ça peut être plus simple ensuite pour gérer la correction + les deux voisins vont comparer et vont discuter pour essayer de se mettre d'accord puis après comme tu es en groupes de quatre on essaye d'avoir une production par quatre	F241 : geste d'amplification
242.C : ah d'abord par deux et après par quatre	C242-248 : gestes de construction sur une écoute active → Préoccupation organisationnelle
243.F : voilà	
244.C : ok d'accord + ah oui comme ça ça ferait double réflexion	
245.F : exactement	
246.C : d'accord	
247.F : soit c'est une réflexion sur leur cahier et ils doivent se mettre d'accord et ils corrigent sur leur cahier avec par exemple le crayon à papier	F247 : geste d'amplification
248.C : d'accord	

<p>249.F : pour que l'on voit aussi les corrections qu'ils font et comment ils ont réfléchi + et si tu as peur que tous ne soient pas engagés dans la tâche + qu'il y en ait un qui mène ou que les autres n'écrivent pas tu peux très bien adopter un système où il y a les quatre cahiers qui sont posés et toi tu en prends un au hasard</p>	<p>F249 : geste d'amplification</p>
<p>250.C : ah oui</p>	
<p>251.F : le hasard après il peut faire bien les choses</p>	<p>F251 : geste d'amplification</p>
<p>252.C : oui je sais très bien qui prendre</p>	
<p>253.F : et que c'est ce cahier-là qui représente le groupe + qu'ils sachent que ça va représenter le groupe donc ils sont tous responsables de ce qui va se passer + ça peut être ça</p>	<p>F253 : geste d'amplification</p>
<p>254.C : oui je vois + ok</p>	
<p>255.F : ça peut aussi être une autre formule + bon bah écoutez on va réécrire sur une affiche la dictée en collectif pour le groupe</p>	<p>F255 : geste d'amplification</p>
<p>256.C : oui pour qu'il y ait une trace + c'est intéressant parce que eux ils n'aiment pas du tout me rendre un travail de groupe avec des erreurs + il y a certains groupes où ça fait des conflits c'est impressionnant donc ça pourrait être pas mal parce que du coup ils seraient un petit peu obligés de + de le faire le travail de se corriger entre eux</p>	<p>C256 : geste de projection / posture réflexive → Facteur d'influence élèves : Travail</p>
<p>257.F : mais alors quand tu fais ça si tu veux éviter le travers que dénonce Philippe Meirieu et d'autres chercheurs + il va falloir réfléchir pour qu'il y ait par exemple dans ce groupe là que Rafaiel il n'est pas très bon + euh + je crois que lui il avait l'air plutôt un bon élève + donc si on se retrouve dans ce groupe là on risque d'avoir un meneur qui va tout faire et puis lui qui va être un chômeur + donc on n'aura rien gagné</p>	<p>F257 : geste de questionnement pour accompagner la réflexion dans la projection</p>
<p>258.C : non il faudra peut-être que j'organise les + parce que là-bas j'ai un groupe faible aussi + ils sont ensemble parce que souvent je travaille avec eux + là c'est super performant + là il y a un petit peu de tout et après les autres c'est + non là c'est super performant aussi + par exemple je ne peux pas mélanger ce groupe-là avec celui-ci c'est impossible</p>	<p>C258 : geste de projection → Préoccupation organisationnelle</p>

259.F : mm + sans modifier tes groupes par exemple on pourrait juste penser que la personne qui écrit c'est peut-être la personne la plus faible qui ne serait pas engagée dans le travail autrement	F259 : geste d'amplification
260.C : d'accord	C260 : geste d'écoute
261.F : comme ça les autres sont obligés de le convaincre	
262.C : avoir un petit peu chacun des tâches à faire + mais lui il n'écrit pas non plus + les deux	C262 : évoque une problématique
263.F : ah bon + bah ça peut être toi la première phrase et toi la deuxième phrase + après ça c'est des adaptations possibles + une autre formule qui peut peut-être prendre moins de temps que cette formule-là c'est que toi quand ils vont avoir un VRAI temps de relecture + et pour qu'il y ait un vrai temps de relecture + il faut aussi que tu leur apprennes qu'est-ce qu'ils doivent faire	F263 : geste d'amplification, puis geste de désignation pour travailler sur l'activité de relecture
264.(43 min 53s) C : oui c'est vrai en fait je leur dis relisez-vous mais ils ne savent peut-être pas le faire	C264 : se place en posture réflexive en reprenant pour elle la problématique que j'ai désignée
265.F : qu'est-ce que c'est relire ? Pour toi qu'est-ce que c'est qu'est-ce qu'ils doivent faire ?	F265 : geste de questionnement pour accompagner la réflexion C266 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : Travail
266.C : bah ils doivent euh + vérifier déjà l'orthographe des mots par rapport à ce qu'ils ont appris + vérifier des fois que ça veut dire quelque chose parce que des fois on écrit et ça ne veut rien dire et faire attention aux accords et aux verbes + mais ça faudrait peut-être que je leur dise en fait euh +	L'apprentissage des élèves n'est pas encore un facteur d'influence, mais il ressort une première prise de conscience du besoin d'enseignement
267.F : oui il faudrait que tu donnes une stratégie de relecture + alors la relecture elle commence au moment où tu relis toute la dictée	F267 : geste d'institutionnalisation
268.C : oui	F269 : geste de questionnement
269.F : alors à ce moment-là qu'est-ce qu'ils doivent faire ?	C270 : geste de construction → Préoccupation pédagogique : les contenus
270.C : bah ils doivent suivre déjà pour voir s'ils n'ont pas oublié des mots des points + la ponctuation	F271 : geste d'écoute valorisant
271.F : exactement + la première étape de la relecture ça va être de vérifier que l'on a bien écrit des phrases qui ont du sens /	C272 : geste de projection → Facteur d'influence élèves : Travail
272.C : il faudrait peut-être leur faire une fiche un petit peu méthodologie pour qu'ils sachent comment faire	F273 : geste d'amplification

<p>273.F : ou une affiche qui est derrière le tableau ou ailleurs et dès qu'on est à la dictée + voilà première étape on se met en relecture c'est la phrase vérifier que vous avez écrit tous les mots que vous avez écrit la ponctuation et cetera + comme ça ils savent déjà ce qu'ils ont à faire pendant que tu vas relire + peut-être un peu moins vite pour qu'ils aient le temps du coup <u>de relire</u></p>	<p>C274 : geste d'écoute active F275 : geste de questionnement ouvert</p>
<p>274.C : <u>oui</u> c'était très rapide</p>	
<p>275.F : deuxième étape qu'est-ce qu'ils doivent aller chercher comme informations dans ces phrases pour faire des vérifications ?</p>	<p>C276 : réponse générale sur les contenus</p>
<p>276.C : bah vérifier les accords dans le groupe nominal + les règles d'orthographe aussi qu'on a déjà vues</p>	<p>F277 : geste de questionnement fermé</p>
<p>277.F : donc peut-être repérer dans un premier temps le verbe et le sujet dans la phrase</p>	<p>C278 : la réponse sur les contenus comprend l'action des élèves</p>
<p>278.C : c'est à partir de là qu'ils arrivent aussi à + à faire les accords quand ils trouvent où est le verbe et où est le sujet</p>	<p>F279 : geste de questionnement fermé qui invite à la contradiction</p>
<p>279.F : ou repérer peut-être les groupes nominaux dans un premier temps sur les accords du groupe nominal et puis après voir de toute façon /</p>	<p>C280 : posture réflexive → geste de problématisation</p>
<p>280.C : ah il faudrait que je leur fasse vraiment étape par étape</p>	<p>F281 : geste de problématisation</p>
<p>281.F : voilà et tu les guides et ils ont ce temps qui est obligatoire + et puis pour les obliger à chercher + après ça devra être quelque chose d'autonome</p>	<p>C282 : geste de projection</p>
<p>282.C : ça je peux même le construire avec eux en fait au lieu de leur présenter directement la feuille + je peux le faire avec eux</p>	<p>F281-287 : gestes d'écoute → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>283.F : bien sûr</p>	
<p>284.C : comme j'avais fait avec les débats et je sais que ça rentre plus dans leur tête quand c'est eux qui réfléchissent</p>	
<p>285.F : tout à fait</p>	
<p>286.C : donc même peut-être les faire réfléchir/</p>	
<p>287.F : donc oui peut-être il faudrait les faire réfléchir à comment on va faire pour améliorer /</p>	<p>C288 : geste de projection → Préoccupations pédagogiques : contenus (modalités)</p>
<p>288.C : par groupe et après chaque groupe présente + ouais ça serait pas mal ça ++</p>	
<p>289.F : et là du coup ils auront une méthodologie de relecture + cette relecture elle va peut-être durer trois quatre minutes + c'est sûr elle va être plus longue que</p>	<p>F289 : geste d'institutionnalisation, puis gestes d'amplification</p>

maintenant + mais ça va être normalement plus bénéfique pour eux + donc tu leur dis par exemple moi je sais que je leur présentais on va partir à la chasse aux erreurs maintenant + prenez votre crayon à papier on part à la chasse aux erreurs et puis tu leurs donnes les étapes de ce que tu veux + et pendant ce temps-là tu circules dans la classe et tu regardes ce qui se fait dans les cahiers + tu cherches les pépites + ce qui t'intéresse parce que quand tu as créé ta dictée + tu l'as créée avec des objectifs justement	C290 : geste d'écoute active F291 : geste de désignation puis geste d'amplification
290.C : oui bah oui	
291.F : là on est sur les objectifs grammaticaux donc les objectifs lexicaux tu les connaissais maintenant les objectifs grammaticaux tu sais ceux qui t'intéressent	
292.C : oui	F293-F303 : gestes d'amplification
293.F : et là où tu veux aller voir + donc tu <u>peux observer et tu peux les relever</u>	
294.C : <u>et donc je sélectionne ouais</u>	
295.F : et comme ça après tu peux leur proposer les phrases avec les différentes versions que tu as pu relever dans les cahiers + du coup eux ils n'écrivent plus au tableau c'est toi qui écris donc tu n'as plus besoin de te soucier de ce problème là	C292-302 : gestes d'écoute active et construction
296.C : oui	
297.F : toi tu proposes différentes formes + et après tu te tais	
298.C : et après oui c'est eux qui +	
299.F : c'est à eux de discuter et de se mettre d'accord	
300.C : hum + je vois	
301.F : il y avait plusieurs formes	
302.C : oui « des enfants promènent » oui il y avait sans -s avec un -e	
303.F : tu mets toutes les formes que tu as relevées	C304 : geste de projection → préoccupations pédagogiques F305 : geste d'institutionnalisation
304.C : et après on en discute c'est ça + euh ils discutent en fait	
305.F : oui ILS en discutent	
306.C : oui moi je ne dis rien	
307.F : voilà	
308.C : oui c'est vrai que c'est bah en fait ils réfléchissent vraiment	F309 : geste d'institutionnalisation

<p>309.F : et là ils doivent se convaincre + justifier donner des arguments et cetera et ils vont en même temps réutiliser le métalangage que tu leur auras appris le pluriel + là c'est un sujet + là c'est un verbe et cetera + ils vont réutiliser tout ce qu'ils ont vu avant</p>	<p>C310 : geste d'écoute active F311-315 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>310.C : oui là c'est vrai que là c'est pas mal + c'est plus euh + plus actifs</p>	
<p>311.F : ah bah là c'est même interactif parce que c'est entre eux qu'ils vont réagir+ et + et en fait + eux c'est sûr qu'ils vont apprendre beaucoup plus + mais toi aussi</p>	<p>C312-316 : geste d'écoute active</p>
<p>312.C : oui bah oui</p>	
<p>313.F : parce que tu vas entendre les erreurs et leurs fausses conceptions aussi</p>	
<p>314.C : oui</p>	
<p>315.F : parce que ce qui est intéressant par exemple tout à l'heure tu avais l'erreur « ont imaginent » avec O-N-T et imaginent -N-T + ce qui aurait été très intéressant c'était que l'élève il puisse expliquer pourquoi il l'a écrit comme ça + parce qu'il avait une raison + il y a toujours une raison</p>	
<p>316.C : oui + oui c'est vrai + en fait je corrige mais je ne demande pas pourquoi est-ce que tu as écrit comme ça</p>	<p>F317-319 : geste de traduction</p>
<p>317.F : du coup + comme tu n'as pas travaillé sur la raison + et bien lui je ne suis pas sûr qu'il ait compris pourquoi</p>	<p>C318-322 : geste d'écoute active</p>
<p>318.C : oui non je pense/</p>	
<p>319.F : et que la prochaine fois il ne reproduise pas la même erreur</p>	
<p>320.C : oui je vois en fait il a + en plus c'est Baptiste qui lui a dit d'une façon très drôle et je pense qu'il n'a pas +</p>	
<p>321.F : oui il n'a pas compris</p>	
<p>322.C : non il a vu que ce n'était pas bon + voilà + et c'est tout quoi + je me suis trompé + je me corrige au tableau et /</p>	<p>F323 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>323.F : et je suis sûr là je ne l'ai pas fait parce qu'après il était parti sur autre chose et je ne voulais pas le déranger + mais je l'ai fait dans d'autres classes + après je vais voir les élèves et je les interroge pour leur demander bah tiens comment ça se fait que ça s'écrit comme ça à ceux qui avaient fait des erreurs + en général + ils ne savent pas + juste que la correction était comme ça au tableau donc c'est comme ça que ça s'écrit et c'est tout</p>	

324.C : oui donc j'ai fait de la copie + oui non c'est sûr + je vois	F325 : geste d'institutionnalisation, se terminant par un geste de questionnement
325.F : tu vois ta dictée tout ce qui est orthographe lexicale il vont progresser ils ont bien compris + et finalement c'est parce que tu avais fait les dictées de mots et que tu avais certainement aussi beaucoup travaillé sur l'apprentissage des mots	
326.C : ah oui + on apprend beaucoup de mots	F327 : geste de valorisation, puis début d'un geste d'amplification
327.F : je ne l'ai pas vu mais c'est ce qui a dû être bien fait c'est comme ça que c'est une réussite + maintenant il va falloir	
328.C : bah peut-être que maintenant quand j'apprends les mots je peux les mettre dans un contexte plus grammatical + peut-être apprendre les mots on les apprend et après essayer dans des phrases déjà pour que ça	C328 : s'approprie le geste d'amplification et propose une modification cohérente (geste de construction).
329.F : alors tu peux peut-être leur proposer à eux de produire des phrases avec ces mots	F329 : geste d'amplification qui rebondit sur sa proposition
330.C : ouais ah oui ouais + ok	C330-336 : gestes d'écoute
331.F : comme ça tu verras déjà comment ils réinvestissent et tu pourras avoir un corpus de phrases qui peut être repris justement pour travailler	F331-333 : geste d'amplification
332.C : je vois	
333.F : parce que le travail que l'on est en train de faire sur le toilettage orthographique grammatical il pourrait se faire aussi sur les productions d'écrit	
334.C : oui	
335.F : donc au niveau de la dictée on finalise ce qu'on a vu + voir au niveau de la relecture et puis après de rendre interactif les élèves	F335 : geste d'institutionnalisation
336.C : d'accord	
337.F : pour justement ils verbalisent leurs stratégies/	
338.C : tu veux que je t'envoie parce que je pourrais faire une séquence un peu type peut-être pas avec les dictées à chaque fois	C338-340 : geste de contractualisation dans l'accompagnement
339.F : tu peux + ça m'intéresse	
340.C : justement comme ça j'ai ton avis je peux faire ça pendant les vacances	
341.F : mais ce qui peut être intéressant après quand tu l'auras mis en place au bout d'un certain temps si tu veux je reviens voir cette séance-là de dictée	
342.C : c'est ça que je me demandais avec une copine que tu as visitée + on ne sait pas convient on a de visites cette année en fait + j'ai des copines elles ont trois	

+ j'en ai une personne n'est venu la visiter depuis le début de l'année + on est totalement euh

343.F : c'était prévu jusqu'à quatre en T1 mais ça ne sera pas pareil forcément pour tout le monde

344.C : après moi ça ne me dérange pas + justement si on met un truc en place c'est bien que tu reviennes me dire si j'ai bien fait ou si je fais totalement euh

345.F : pour moi c'était important celle-ci car c'était la première et ce que je trouve intéressant c'est de revenir vous revoir pour voir comment/

346.C : bah oui si on nous donne des conseils faut voir si après ça a été appliqué

347.F : donc en fonction des personnes je ne procède pas de la même façon il y a une collègue qui préfère que l'on se revoir après les vacances + une autre je suis allé la voir vendredi matin et nous nous sommes revus le lundi midi pour qu'on travaille sur sa séquence+ donc ça dépend de chacun

348.C : ah bah moi je veux bien + bah franchement justement parce que des fois toute seule on se dit bon + donc je peux déjà travailler dessus pendant les vacances et après on peut se revoir pour voir ce que j'ai fait

349.F : oui pas de problème

350.C : avant que je la mette en place

351.F : ce que l'on peut peut-être faire + pour la prochaine séquence de la prochaine période voir comment tu vas préparer ta séquence de conjugaison

352.C : revenir dessus c'est ça ?

353.F : bah une autre + tu vas forcément faire quelque chose d'autre en période 4 + donc se voir et réfléchir ensemble sur cette séquence-là

354.C : et bah après il y a l'imparfait + et oui bah exactement ça sera à la fin de la prochaine période + l'imparfait + bah ouais ça m'aiderait

355.F : voilà on peut partir là-dessus

356.C : oui ça marche + ok

357.F : on travaille sur cette séquence-là ensemble + du coup on se revoit peut-être après les vacances puisque ce n'est pas urgent ?

358.C : oui et la dictée je vais faire et je t'enverrai pendant les vacances

C344-C358 : gestes de contractualisation et d'engagement dans l'accompagnement

F359 : geste de valorisation

359.F : je pense que tu as bien compris ce qu'il fallait faire au niveau de la dictée et que maintenant c'est la mise en place qu'il va falloir travailler. (55 min)	
--	--

Bonjour Nicolas,

Voici notre fiche outil pour relire sa dictée, et en pièce-jointe ma séance. Je n'ai pas de trace d'élèves car le travail s'est réalisé en groupe sur ardoise.

Au niveau de mes observations :

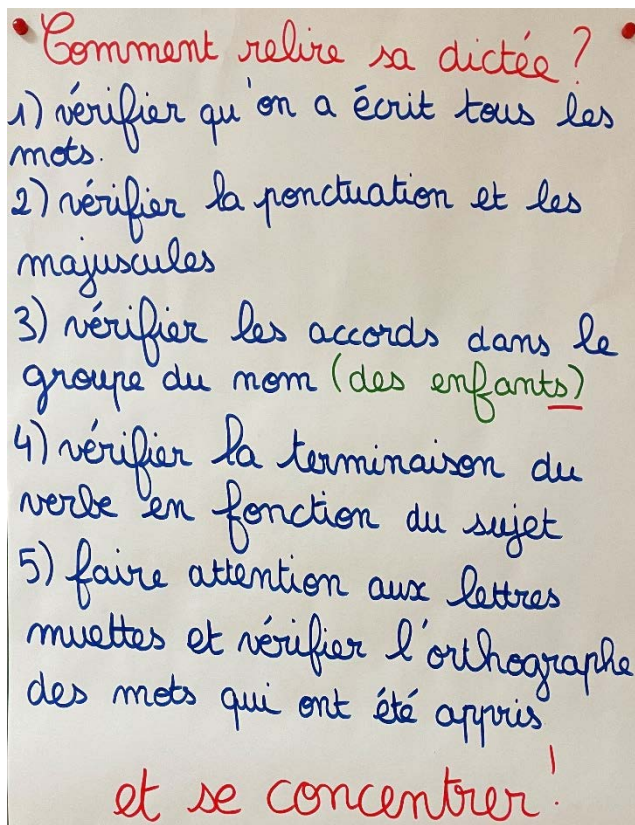
Les élèves étaient très contents de réaliser cette séance car beaucoup m'ont expliqué qu'ils ne comprenaient pas ce qu'il fallait faire pour se relire et ils ont donc pu échanger sur le rôle de la relecture c'était très intéressant. Lors du travail de groupe, la plupart des élèves ont insisté sur l'importance de la ponctuation et des accords dans le groupe du nom notamment l'ajout du -s pour le pluriel des noms. Peu d'élèves ont noté l'importance d'accorder le sujet avec le verbe ce qui a été intéressant de développer ensuite en mise en commun.

En revanche, un groupe a eu un peu de mal à pousser sa réflexion plus loin que la vérification de la ponctuation, il s'agit du groupe en difficulté, j'ai donc travaillé avec eux pour les aider à remarquer les choses importantes même si j'avais prévu que ce travail se fasse sans mon intervention car je voyais qu'ils étaient un peu bloqués.

J'ai été étonnée de voir qu'aucun groupe ne m'a indiqué qu'il était important de vérifier que tous les mots de la dictée étaient écrits.

J'ai pu observer ensuite lors de la dictée suivante que les élèves se sont servi de cette fiche méthodologique qui est affichée au tableau, donc je pense que ça a été positif.

Cordialement



Convention de transcription

F : formateur

C : enseignante C

+ pause (p5s) : silence de 5 secondes

/ interruption

: allongement de la syllabe

Chevauchement

(entre parenthèses) observations

1. F : oui + tu vois la différence déjà ?	F1 : geste de questionnement
2. C : oui et comme j'ai fait évoluer aussi le suivi des dictées + je vois + je vois les erreurs en fait	C2 : geste d'évaluation → facteur d'influence élèves : apprentissage
3. F : tu as un regard plus fin sur ce qui se passe ?	F3 : geste de questionnement
4. C : ouais j'ai fait euh au niveau de l'orthographe des accords dans le groupe du nom et des accords sujet-verbe	
5. F : oui	F5 : geste d'écoute
6. C : et du coup je me rends compte un petit peu des difficultés de chacun et retravailler avec eux en plan de travail + et ça du coup c'était pas mal	C6 : geste d'évaluation → facteur d'influence élèves : apprentissage
7. F : du coup + en plus + ça eu un impact sur ton plan de travail + si je comprends bien	F7 : geste de questionnement
8. C : bah des fois je les prends un peu avec moi et je vais reprendre la dictée qu'on a fait le jour d'avant et je vais lui dire pourquoi tu avais mis ça + et du coup on en rediscute + donc j'ai un regard un peu plus large sur les erreurs	C8 : geste d'évaluation → facteur d'influence élèves : apprentissage
9. F : oui	F9 : geste d'écoute
10. C : puis c'est intéressant de les faire discuter entre eux + ils veulent tellement avoir raison que des fois le ton monte un petit peu + donc je les laisse jusqu'à ce que ça ne parte pas trop non plus + voilà + mais ils veulent vraiment avoir raison et euh + ils aiment vraiment justifier + ça me fait rire + je les observe beaucoup du coup + au début j'ai eu du mal à rien faire	C10 : geste d'évaluation puis introduction d'un geste de problématisation
11. F : mais est-ce que tu ne fais rien en réalité	F11 : geste de problématisation

12. C : non parce que je choisis les productions qui vont être intéressantes et pour Kylian par exemple qui a du mal à justifier bah il me dit à moi et puis je reformule des fois aux autres + parce qu'il a un petit peu des soucis de prononciation + donc sur ça je l'aide beaucoup + puis après je choisis les productions qui ont des erreurs intéressantes et c'est vrai que du coup / non je ne fais pas rien mais vu que je ne parle pas j'ai l'impression de ne rien faire + ça va venir

13. F : oui tu ne parles pas mais tu écoutes j'imagine

14. C : oui parce qu'ils ont plein de choses à dire + vraiment + du coup je fais la phrase du jour et la dictée négociée pour pas tout le temps faire la même chose

15. F : hum

16. C : et euh bah ils aiment bien + ce qui est marrant c'est qu'ils ont pris le principe de la phrase du jour pour ensuite justifier entre eux quand ils font la dictée négociée j'ai vu sur leur feuille ils écrivent + et ils écrivent toutes leurs façons d'écrire chaque mot + et après ils justifient et j'ai trouvé ça marrant qu'ils fassent + qu'ils reprennent ça + je ne pensais pas du tout qu'ils feraient ça + bah je n'y avais pas du tout pensé et +

17. F : bah c'est vrai que l'avantage de la phrase du jour c'est qu'au début quand même tu guides un petit peu le fonctionnement +

18. C : ouais la première fois un petit peu mais ils ont bien compris

19. F : donc ça leur une habitude de fonctionnement + alors que la dictée négociée normalement ils sont en groupe et tu es vraiment en retrait + ça peut être plus complexe la première fois

20. C : ouais voilà ils avaient du mal à se comprendre + comment comparer et puis j'ai vu que la première fois c'était vraiment comment est-ce qu'on va comparer nos dictées + donc il y en a qui n'ont pas forcément fini + mais maintenant je crois qu'ils ont compris comment comparer donc + je leur laisse aussi le temps parce qu'ils sont aussi petits quand même + il y a des groupes où ça va super et des groupes où ça se dispute + les chats il n'y a pas de -s moi j'ai raison bah faut que tu dises pourquoi + bah non j'ai raison + ok

C12 : geste de description

→ facteur d'influence élèves : **apprentissage**

→ Préoccupations pédagogiques : **différenciation**

F13 : geste de problématisation

C14 : geste de justification

→ Facteur d'influence élèves : **participation**

C16 : geste de description

→ Facteur d'influence élèves : **participation**

F17 : geste de traduction

C18 : geste de soumission

C20 : geste de description

→ facteur d'influence élèves : **travail**

→ Facteur d'influence élèves : **participation**

<p>21. F : encore une fois il y a un autre problème c'est qu'en effet il faut savoir justifier mais il faut aussi savoir écouter et se remettre en cause</p>	
<p>22. C : oui c'est ça mais ils vont apprendre petit à petit + des fois c'est dur pour eux de voir qu'ils n'ont pas raison</p>	<p>C22 : geste d'écoute</p>
<p>23. F : et là tu vois + on touche un autre sujet finalement qui est vraiment les pratiques orales + donc qui pourrait se travailler en dehors des dictées pour qu'ils apprennent justement à écouter à faire évoluer leur/</p>	<p>F23 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>24. C : on commence justement les débats + bah on commence aujourd'hui avec qu'est-ce qu'un ami + parce que je me dis que s'ils apprennent à s'écouter et à voir que même si un élève n'a pas le même point de vue que lui + bah ça peut faire évoluer son idée + bah après ils le mettront en place aussi en classe + alors y en qui vont rester à fond dans leur idée mais je pense qu'il y en a que ça pourra aider un petit peu + donc je vais essayer cette après-midi + on verra ce que ça donne</p>	<p>C24 : geste de description → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>25. F : oui je pense qu'en effet ça va de pair + le travail sur les débats et aussi sur l'argumentation</p>	<p>F25 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>26. C : mais il y a des groupes qui ont pas mal compris mais du coup je vais peut-être changer les places parce que + le problème c'est qu'il y a des très bons qui sont ensemble donc des fois ils ont écrit la même dictée + donc ce n'est pas forcément intéressant donc je pense que je vais dire de temps en temps bah toi tu vas dans ce groupe-là et faire des petits changements + parce que par exemple ce groupe-là les quatre là + non là ça va c'est très intéressant mais les quatre qui sont ici mais c'est toujours la même dictée + sans erreur + donc peut-être les mettre un peu + bouger un petit peu les groupes de temps en temps</p>	<p>C26 : geste de problématisation → Préoccupation pédagogique : différenciation</p>
<p>27. F : d'accord</p>	<p>F27 : Geste d'écoute</p>
<p>28. C : je pense que ça peut être intéressant + parce que du coup ils me disent ah mais tu ne prends pas notre dictée + bah oui mais il n'y a rien à corriger donc ça ne sert pas à grand-chose</p>	<p>C28 : geste de problématisation → Préoccupation pédagogique : différenciation</p>
<p>29. F : peut-être que justement ça sera une question qu'il faut aussi se poser c'est comment on peut faire pour que ce temps-là il leur serve à quelque chose</p>	<p>F29 : geste de problématisation</p>

<p>30. C : ouais</p> <p>31. F : parce que là c'est bien parce que tu essaies de penser à tous les élèves et surtout à ceux qui étaient avec les plus gros besoins</p> <p>32. C : hum</p> <p>33. F : maintenant la différenciation c'est aussi nourrir les plus en avance + ce n'est pas forcément leur donner beaucoup plus mais peut-être leur donner une tâche plus complexe</p> <p>34. C : ouais il faudrait que je trouve peut-être une petite idée après la dictée que j'avais fait était simple la première parce que je voulais vraiment voir euh comment ils faisaient + donc + et franchement ils s'en sont tous pas mal sortis + donc je vais peut-être voir pour complexifier ou leur poser d'autres questions je ne sais pas ou +</p> <p>35. F : ça peut être le même support mais avec en effet un autre travail à faire</p> <p>36. C : ouais peut-être souligner je ne sais pas les groupes nominaux puisqu'on est en train de travailler dessus + enfin peut-être relier à d'autres choses que je fais en classe en plus + je sais qu'ils aiment bien marquer la nature des mots en-dessous + ça peut relier ensemble + il faudra que je réfléchisse</p> <p>37. F : c'est-à-dire que + si eux dans leur groupe il n'y a pas de confrontation + parce que finalement les autres ce que tu cherches c'est la confrontation</p> <p>38. C : hum</p> <p>39. F : euh + mais dans cette confrontation ce que tu veux qui jaillisse dans la confrontation qu'est-ce que c'est</p> <p>40. C : bah c'est vraiment comment ils ont fait pour faire les accords enfin voilà c'est vraiment les trois points l'orthographe des mots à apprendre + les accords dans le groupe du nom et les accords sujet verbe + sauf que quand ils y arrivent c'est vrai que je suis un petit peu bloquée</p> <p>41. F : alors comme dans ce cas-là ils n'ont pas besoin de se confronter parce qu'ils ont la même chose + est-ce qu'on peut quand même leur fournir une activité où ils vont quand même travailler sur /</p> <p>42. C : bah je pourrais leur demander de me justifier à l'écrit par exemple la terminaison du verbe ou + là ça va être euh</p>	<p>F31 : geste de problématisation</p> <p>F33 : geste de problématisation</p> <p>C34 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : travail</p> <p>F35 : geste d'amplification</p> <p>C36 : geste de construction → Préoccupation pédagogique : les contenus → Facteur d'influence élèves : participation</p> <p>F37 : geste de désignation</p> <p>F39 : geste de questionnement</p> <p>C40 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p> <p>F41 : Geste de traduction et geste de questionnement</p> <p>C42 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
--	--

43. F : parce que là tu vas leur donner un travail qui va être très proche en compétence de celui des autres	F43 : geste d'institutionnalisation
44. C : et qu'ils vont pouvoir dire aussi après	
45. F : et qu'ils vont aussi pouvoir dire + on est sur le même objet de travail donc ça reste un travail collectif pendant la mise en commun et eux ils vont vraiment avoir quelque chose à dire	F45 : geste d'institutionnalisation
46. C : oui parce que là ils vont devoir m'expliquer à moi pourquoi ils ont fait ça aussi	C46 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage
47. F : voilà par écrit	
48. C : ok ouais c'est bon je vais l'écrire	C48 : geste d'écoute – acceptation
49. F : alors soit tu cibles ce qui t'intéresse et tu soulignes trois quatre mots dans ta phrase ou dans ta dictée c'est là-dessus qu'ils doivent justifier	F49 : geste d'amplification
50. C : et puis faire des belles phrases sans faute et cetera	C50 : geste de construction
51. F : et ils peuvent du coup se mettre d'accord sur ce qu'ils vont écrire comme justification ensemble aussi	F51 : geste d'amplification
52. C : oui parce que peut-être qu'ils ont écrit la même chose mais peut-être qu'ils ne justifient pas pareil + ah oui ça ça peut être bien pour ce groupe-là	C52 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage
53. F : exactement et ça va peut-être les faire évoluer dans le métalangage qu'ils vont utiliser + parce qu'il y en a ils l'ont bien compris mais peut-être qu'ils ne savent pas forcément le dire le formuler le verbaliser	F53 : geste d'institutionnalisation
54. C : oui il y en a plein qui me disent on met un -s + je dis pourquoi + bah parce qu'ils sont pleins + oui mais pourquoi	C54 : Geste d'écoute et de description → Facteur d'influence élèves : apprentissage
55. F : donc là tu vas pouvoir les faire évoluer là-dessus + ça peut être important	F55 : geste d'institutionnalisation
56. C : ouais + je vais faire ça + parce qu'ils ont vraiment un très bon niveau ces quatre-là et	C56 : geste d'écoute
57. F : et ça nourrira de toute façon le groupe classe parce que quand eux ils vont après apporter + finalement tu peux les utiliser à ta place pour l'institutionnalisation + quand tous les groupes se sont mis d'accord sur la forme normée + et bien au lieu que ça soit toi qui institutionnalise	F57 : geste d'amplification
58. C : oui c'est vrai que je ne parle pas beaucoup dans ces moments-là + des fois je leur dis pourquoi + pour qu'ils essaient de justifier parce que je pense	C58 : geste de description

c'est le début + mais euh + c'est eux entre eux **comme ils veulent tous participer hein bah j'interroge en fait** + et ils expliquent + moi je n'ai pas trop parlé la première fois + après je ne sais pas si c'était parce que c'était la première fois + mais euh + ouais j'ai vraiment pas beaucoup parlé + je pense que cette matinée était superbe pour ma voix + et c'était bien + **et je pense qu'ils ont apprécié** + et il y a une élève qui bah+ euh Louise qui m'a dit maitresse c'est vrai que quand il m'explique bah je vais retenir bah j'ai dit bah c'est le but que tu retiennes au lieu de regarder le tableau et de commencer à t'endormir un petit peu quoi

59. F : hum

60. C : donc je me suis rendue compte que **si elle me le dit + c'est qu'elle s'en rend compte + donc c'est que ça marche + donc j'étais contente + j'étais un peu septique au début + ils vont se disputer je les connais + et ça va + il n'y a que ce groupe là-bas où ça /**

61. F : oui et puis s'ils se disputent c'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler ensemble et donc il ne faut pas s'arrêter à la première fois qui n'est justement pas forcément représentative de ce qui va se passer + il faut un apprentissage

62. C : et même pendant la relecture + comme on a fait l'affiche ensemble + et bah à chaque fois je dis bon et bien vous allez vous relire + **ah maitresse il faut que tu mettes l'affiche** + et du coup ils mettent bien étape par étape

63. F : hum

64. C : et ils regardent tous + je les vois comme ça + **bon Kyllian je le fais avec lui + je lui lis juste et il regarde ça** + mais depuis du coup il met les groupes nominaux au pluriel + c'est quelque chose qu'il ne faisait pas avant + et il me le dit

65. F : oui parce qu'il sait où focaliser son attention

66. C : c'est ça + vu qu'il y a des étapes je pense qu'en plus pour lui c'est vraiment utile + il regarde il me dit étape 1 c'est bon j'ai fait ça et du coup je pense que c'est bien + **il y en a qui ne s'en servent pas du tout mais je pense que pour**

→ Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

→ Facteur d'influence élèves : **participation**

→ Facteur d'influence élèves : **travail**

F59 : geste d'écoute

C60 : geste d'évaluation

→ Facteur d'influence élèves : **participation**

F61 : geste d'institutionnalisation

C62 : geste de description

→ Facteur d'influence élèves : **participation**

→ Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

C64 : geste de description

→ Préoccupation pédagogique : **différenciation**

→ Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

F65 : geste d'institutionnalisation

C66 : geste d'évaluation

→ Préoccupation pédagogique : **différenciation**

<p>lui par exemple parce que c'est structuré + que si je lui dis bah relis toi il va me regarder il va me dire</p> <p>67. F : est-ce que ceux qui ne s'en servent pas du tout ça nuit à leur travail ?</p> <p>68. C : non + mais parce que je pense qu'ils savaient le faire avant en fait + mais pour la plupart ça a bien servi + donc ça c'est bon + puis c'est eux qui l'ont créée donc du coup peut-être qu'ils ont envie de s'en servir je pense</p> <p>69. F : ça a plus de sens pour eux</p> <p>70. C : pour la dictée je suis contente</p> <p>71. (11 min 23) F : bon bah c'est déjà bien + alors si je me souviens bien aujourd'hui c'était pour préparer une séquence plutôt sur de la conjugaison</p> <p>72. C : oui sur l'imparfait</p> <p>73. F : oui voilà tu avais parlé de l'imparfait + alors est-ce que tu as déjà commencé à y réfléchir + est-ce que tu as déjà une idée en tête</p> <p>74. C : bah j'ai regardé les documents que tu m'as mis du coup sur mon bulletin et aussi un document que Isabelle D. elle m'a envoyé</p> <p>75. F : d'accord</p> <p>76. C : donc en fait c'est toujours le même principe c'est de regarder ce qui se ressemble et de demander aux élèves + en fait elle avait un document où les élèves ils écrivent le verbe conjugué + et après elle leur demande de surligner l'infinitif pour laisser apparaître les terminaisons</p> <p>77. F : le radical plutôt</p> <p>78. C : oui le radical pardon ouais + pour laisser apparaître les terminaisons + ça me paraissait un peu dur + pour mes élèves + bah je pense qu'en CE2</p> <p>79. F : c'est un document avec des cases ?</p> <p>80. C : oui + c'est ça + je l'avais fait à la fac aussi + et elle l'avait fait avec des CE2 mais moi ça me paraît / je ne sais pas ça me paraît dur un petit peu + mais euh/</p> <p>81. F : qu'est-ce qui te paraît dur avec ce document ?</p> <p>82. C : qu'ils repèrent le radical je pense que c'est :: je pense que ça peut être dur</p>	<p>C68 : geste d'évaluation → Préoccupation pédagogique : différenciation</p> <p>C70 : geste d'évaluation</p> <p>F71 : geste de cadrage</p> <p>F73 : geste de questionnement</p> <p>C74 : geste justification →facteur d'influence : contexte externe (collègues et institution)</p> <p>F75 : geste d'écoute</p> <p>C76 : geste de construction → facteur d'influence : contexte externe (collègue)</p> <p>C78 : geste de problématisation</p> <p>F79 : geste de questionnement</p> <p>C80 : geste de problématisation → facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle</p> <p>F81 : geste de questionnement</p> <p>C82 : geste de justification → Préoccupations pédagogiques : contenu</p>
--	--

<p>83. F : et alors si au lieu de leur demander de repérer le radical en utilisant ce document qu'est-ce qu'ils peuvent peut-être repérer plus facilement ? + parce que je crois que ce document qui a été proposé par Patrice G.</p> <p>84. C : oui bah voilà c'est parce que je l'avais</p> <p>85. F : il l'utilise non pas vraiment pour repérer le radical même si on le repère en deuxième temps + mais il l'utilise /</p> <p>86. C : non c'est pour la marque de temps et la marque de personne</p> <p>87. F : exactement c'est plutôt au niveau des désinences qu'il l'utilise + des terminaisons parce qu'il propose d'ailleurs de les aligner + à droite</p> <p>88. C : oui c'est ça à droite pour repérer + mais surtout que les terminaisons du coup bah ils les connaissent + par exemple avec je c'est -s comme ils ont pu le voir au présent + donc ça ils vont réussir à me le classer je pense par pronoms personnels + mais je ne sais pas s'ils vont remarquer qu'il y a A-I en plus par exemple + après euh je pense qu'ils sont capables par exemple pour ceux qui sont en difficulté ça peut être compliqué</p> <p>89. F : d'accord</p> <p>90. C : mais de toute façon c'est obligé / enfin on est obligé de passer par un tri de verbes dans tous les cas je pense + mais l'imparfait moi ça me paraît un temps compliqué pour des CE2</p> <p>91. F : en quoi il te paraît compliqué ce temps ?</p> <p>92. C : je ne sais pas c'est peut-être un mauvais souvenir mais pour moi déjà je le trouvais très compliqué quand j'étais petite donc euh :: + le fait que des fois ça soit A-I et que après pour nous et vous ça soit I</p> <p>93. F : oui</p> <p>94. C : j'ai un petit peu peur que + que ça soit dur pour eux + mais dans tous les cas il faut qu'ils l'apprennent donc euh + il faut que je trouve un moyen qu'ils le comprennent</p> <p>95. F : et alors euh + sur quoi ils vont pouvoir s'appuyer justement pour savoir conjuguer à l'imparfait ? Qu'est-ce qui peut les aider ?</p> <p>96. C : bah les terminaisons qu'ils connaissent + bah les marques de personne il les connaissent puisque c'est les mêmes que + c'est les mêmes</p>	<p>F83-85 : geste de questionnement</p> <p>C84 : geste de justification</p> <p>C86 : geste de construction → Préoccupations pédagogiques : contenu</p> <p>F87 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C88 : geste de construction → Facteur d'influence enseignant : connaissances</p> <p>C90 : geste de construction, puis geste de problématisation → Facteur d'influence enseignant : expérience professionnelle → Facteur d'influence enseignant : expérience personnelle</p> <p>F91 : geste de problématisation</p> <p>C92 : geste d'évaluation → Facteur d'influence enseignant : expérience personnelle → Facteur d'influence enseignant : connaissances</p> <p>C94 : geste d'évaluation → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p> <p>F95 : geste de questionnement</p> <p>C96 : geste de construction → Facteur d'influence enseignant : connaissances</p>
---	--

<p>97. F : les mêmes que ?</p> <p>98. C : les mêmes qu'au présent pas pour les verbes en -ER mais pour les autres + déjà ça je pense qu'il n'y aura pas de problème + après c'est peut-être moi qui ai un petit peu peur /</p> <p>99. F : déjà c'est déjà un point fort c'est qu'en effet ils ne vont pas forcément le remarquer tout de suite + je ne sais pas moi + mais ça va être quelque chose que tu vas pouvoir leur faire remarquer que c'est les mêmes marques de personne que les verbes du présent + à l'exception de ceux en -ER</p> <p>100.C : et après il faut qu'ils remarquent qu'il y a A-I en plus ou I pour nous et vous et qu'après c'est juste le radical</p> <p>101.F : ça correspond à quoi ce A-I et ce I</p> <p>102.C : c'est les marques de temps</p> <p>103.F : oui + et alors + ces marques de temps quand Patrice G. vous en parlait il a certainement dû vous dire aussi qu'elles avaient une spécificité on va dire</p> <p>104.C : je ne sais pas + je n'ai pas fait conjugaison avec lui et après il y a eu le confinement donc j'avoue que je ne sais pas trop + je les avais apprises pour le concours je m'en souviens + mais non pour moi j'ai juste retenu marques de temps marques de personnes</p> <p>105.F : d'accord + à ton avis est-ce qu'ils connaissent déjà l'imparfait tes élèves ?</p> <p>106.C : euh oui je pense que / enfin je pense qu'il y en a certains si je leur dis l'imparfait ils vont me dire je mangeais par exemple + peut-être à l'oreille ils le connaissent</p> <p>107.F : à l'oreille ?</p> <p>108.C :</p> <p>109.F : oui voilà parce qu'en général à l'école on va les aider à prendre conscience de choses qu'ils savent déjà faire + parce qu'ils savent déjà parler</p> <p>110.C : ok</p> <p>111.F : et on va essayer de / d'établir des règles pour justement l'écrit et les choses qu'on n'entend pas et puis les choses qui peuvent être complexes + on va s'appuyer peut-être en premier temps sur ce qu'ils savent dire et ce qu'ils savent entendre</p>	<p>C98 : geste de construction → Facteur d'influence de l'enseignante : connaissances</p> <p>F99 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C100 : geste de construction → Facteur d'influence de l'enseignante : connaissances</p> <p>F101 : geste de questionnement</p> <p>C102 : geste</p> <p>F103 : geste de questionnement sur le contenu</p> <p>C104 : geste de justification → Facteur d'influence de l'enseignante : connaissances</p> <p>F105 : geste de questionnement pour centrer sur les élèves</p> <p>C106 : geste de construction</p> <p>F107 : geste de questionnement qui invite à compléter</p> <p>F109 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C110 : geste de soumission</p> <p>F111 : geste d'institutionnalisation</p>
---	--

112.C : ah c'est vrai que la marque de temps elle s'entend dans l'imparfait donc peut-être que ça ça va les aider + et peut être après leur faire comprendre que l'on rajoute la marque de personne et que l'on la connaît déjà donc que ce n'est pas très compliqué

113.F : parce que dans la conjugaison en réalité ce qui est le plus compliqué c'est ce qu'on n'entend pas

114.C : oui

115.F : et c'est la marque de personne et tu l'as dit c'est régulier

116.C : oui c'est celles qu'ils connaissent déjà + vu comme ça ce n'est pas très compliqué

117.F : et donc peut-être que pour les aider qu'est-ce qu'on pourrait faire pour les aider à comprendre comment fonctionne l'imparfait ? + les régularités

118.C : bah ++ leur montrer plein de verbes un peu comme pour le présent je pense + qu'ils fassent des tris eux-mêmes mais ça je pense qu'ils vont les trier par les marques de personnes + donc non ce n'est pas bon ++ c'est sûr que si je leur donne des verbes ils vont les trier par marques de personnes

119.F : d'accord

120.C : je pense + comme ils m'ont fait pour le présent + mais pour le A-I et le I je ne sais pas du tout par contre

121.F : alors c'est rigolo parce que du coup à chaque fois tu l'identifies en A-I et en I et on pourrait très bien l'identifier en [ai] et en [i]

122.C : oui c'est parce que je l'ai appris comme ça + -ais -ais nous on apprenait comme ça

123.F : et juste avant on vient de discuter sur ce qu'on entendait + et tout de suite quand on en reparle directement après on est sur du visuel

124.C : parce que je l'ai appris comme ça + donc c'est compliqué

125.F : et tu me dis c'est compliqué j'ai appris comme ça avec les marques visuelles -ais + donc peut-être que l'on peut trouver un autre angle d'attaque

126.C : bah par ce qu'on entend + mai euh je ne vois pas trop + je ne vois pas trop comment leur faire faire une activité sur ça ++ je ne sais pas du tout même

C112 : geste de construction
→ Préoccupation pédagogique : contenus

F113-114 : geste d'institutionnalisation

C116 : geste d'évaluation
→ Préoccupation pédagogique : contenus

F117 : geste de questionnement

C118 : geste de construction
→ Facteur d'influence élèves : travail

C120 : geste de construction
→ Facteur d'influence enseignante : expérience personnelle

F121 : geste de traduction

C122 : geste de justification
→ Facteur d'influence enseignante : expérience personnelle

F123 : geste d'institutionnalisation

C124 : geste de justification
→ Facteur d'influence enseignante : expérience personnelle

F125 : geste de questionnement

C126 : geste de soumission
→ préoccupations pédagogiques

<p>127.F : c'est à dire le travail que tu veux faire de façon visuelle il va se faire à un moment + forcément il y aura ce moment-là + mais peut-être qu'en effet il doit succéder à un temps oral où ils ont déjà une certaine maîtrise mais ils ne savent pas forcément que ça s'appelle l'imparfait et cetera</p>	<p>F127 : geste de problématisation</p>
<p>128.C : je sais que dans leurs histoires ils écrivent des histoires au passé + même si je leur demande l'écrire au présent + et bah ils font de l'imparfait + même si ce n'est pas bien écrit c'est tout de même de l'imparfait il y a le son [ai] + nous mangions</p>	<p>C128 : geste de description → facteur d'influence élèves : travail</p>
<p>129.F : donc là tu touches un deuxième point + c'est l'usage de l'imparfait dans les textes</p>	<p>F129 : geste de désignation</p>
<p>130.C : oui + quand est-ce qu'on l'utilise ?</p>	<p>C130 : geste d'écoute</p>
<p>131.F : quand est-ce qu'on l'utilise ?</p>	<p>F131 : geste de questionnement</p>
<p>132.C : bah moi je pense que c'est pour parler au passé + c'est des événements qui sont lointains ce n'est pas comme le passé-composé qui est très proche</p>	<p>C132 : geste de construction → Préoccupation pédagogique : contenus</p>
<p>133.F : hum</p>	
<p>134.C : mais euh ++ ça je pense qu'il faut peut-être leur dire dès le début + leur dire à quoi ça sert + je ne sais pas trop</p>	<p>F133 : geste d'écoute C134 : geste de problématisation - évoque une nouvelle problématique</p>
<p>135.F : je ne sais pas + est-ce qu'il faut leur dire ou est-ce que c'est eux qui vont le remarquer ? + ou peut-être qu'ils le savent déjà peut-être aussi ? + parce que tu dis quand je leur demande d'écrire une histoire instinctivement ils l'écrivent à l'imparfait + qu'est-ce qui fait qu'instinctivement ils écrivent à l'imparfait ?</p>	<p>F135 : geste de problématisation, puis geste de questionnement</p>
<p>136.C : bah parce que quand ils lisent des histoires + il était une fois + et bah c'est de l'imparfait + donc je pense que dans les histoires qu'ils sont habitués à lire les contes c'est souvent de l'imparfait + oui je pense qu'ils vont savoir me dire quand est-ce qu'on l'utilise</p>	<p>C136 : geste de construction → Facteur d'influence élève : travail</p>
<p>137.F : donc du coup tu vois quand on parle de l'imparfait il y a la dimension sonore qui sera intéressante à prendre en compte et puis il y a la dimension de production + c'est-à-dire que l'imparfait à quoi il sert il va servir dans les histoires dans les contes et cetera ++ donc déjà ça veut dire que quand on</p>	<p>F137 : geste d'institutionnalisation qui se termine par un geste d'amplification</p>

sait ça ta séquence il y aura certainement un moment + un lien avec la production d'écrit

138.C : oui peut-être faire écrire quelques phrases sur une histoire ou + je ne sais pas ça + parce qu'on fait rallye lecture donc je ne peux même pas relier ça avec une histoire + mais après je peux trouver un album et leur demander d'écrire la suite ou quelque chose comme ce + ça ce n'est pas + ça ça va je vais m'en sortir

139.F : en littérature vous avez prévu quoi ?

140.C : là c'est rallye lecture avec l'autre classe + c'est un peu compliqué + après je peux faire une séance décrochée mais euh /

141.F : et en production d'écrit ?

142.C : on est en train de finir l'histoire qu'ils ont écrit + et dans la production de / enfin dans la programmation de CE2 c'était écrire une poésie ++

143.F : et cette histoire qu'ils sont en train d'écrire

144.C : ils l'ont déjà écrite

145.F : ça se réfère à quoi du coup ?

146.C : en fait c'était un album sans texte et ils devaient imaginer l'histoire au présent puisqu'on avait fait le présent

147.F : d'accord et ça donne quoi du coup ?

148.C : franchement c'était pas mal

149.F : on peut regarder un ou deux + juste pour avoir une idée

150.C : ouais

151.F : ça peut servir pour la / (elle cherche des cahiers et me montre) (p30s)

152.F : parce que ça peut être aussi l'entrée de ta séquence + c'est à dire que toi tu les as forcés à écrire au présent parce que tu voulais absolument travailler le présent mais ils ont constaté que la plupart des histoires s'écrivaient à l'imparfait

153.C : ouais

154.F : et ça peut être le temps suivant + transposer maintenant à l'imparfait votre histoire

155.C : toute l'histoire ?

C138 : geste de construction

→ Préoccupations pédagogiques : contenus

C138 : geste d'auto-évaluation

F139 : geste de questionnement

C140 : geste de justification

→ Facteur d'influence externe : les collègues

F141-149 : gestes de questionnement

C142 : geste de description → Facteur d'influence externe : les collègues

C144 : geste de description

C146 : geste de description

C148 : geste d'évaluation

F152 : geste d'amplification

C153 : geste d'écoute

F154 : geste d'amplification

C155 : geste d'écoute

156.F : je ne sais pas + ça peut être le déclencheur + ça peut être/	F156 : geste d'amplification
157.C : parce que c'est un peu long + parce que je ne sais pas si retravailler encore sur leur histoire ça va / parce que déjà c'était long + et j'ai vu qu'à la fin ils en avaient un peu marre +	C157 : geste de refus
158.F : alors qu'est-ce qu'on ferait en premier ?	F158 : geste de questionnement
159.C : bah déjà il faudrait qu'ils entendent + parce que c'est ça le plus important qu'ils entendent comment se terminent les verbes + je mangeais + le [ai] quoi	C159 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage
160.F : oui	F160 : geste d'écoute
161.C : bah je peux leur demander de me dire euh + si je leur demande ce qu'ils ont fait le week-end ils vont me dire j'ai joué	C161 : geste de construction
162.F : oui ils vont être au passé-composé	F162 : geste d'écoute
163.C : j'avoue que sur ça je suis un peu bloquée (p5s)	C163 : geste de problématisation
164.F : je vois deux façons de faire + soit on leur donne un texte et on va le transposer à l'imparfait et puis a fur et à mesure /	F164 : geste d'amplification
165.C : oui mais ils ne sauront pas le faire du coup	C165 : geste de refus
166.F : je ne sais pas	F166 : geste de questionnement
167.C : non ils ne sauront pas le faire + enfin ils vont :: + oui je pense que ça va être compliqué	C167 : geste de refus → Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle
168.F : ça dépend en fait si tu laisses le texte tel quel et si on dit juste tu dois transposer ou si on leur donne un déclencheur qu'ils connaissent bien comme par exemple il était une fois + quelque chose qui par automatisme si on met le premier verbe à l'imparfait ils vont euh /	F168 : geste d'amplification
169.C : oui je pense qu'il faudrait mettre le premier parce que sinon ils vont me dire j'ai fait j'ai / enfin + ouais sur le passé je pense que ce n'est pas du tout ça	C169 : geste de refus → Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle
170.F : c'est ce qui me paraît le moins coûteux en temps + sinon après on peut les lancer sur un projet conte où on peut déjà avoir une partie orale avec des cartes et là ils vont forcément produire à l'oral à l'imparfait + et après c'est en saisissant ce qu'ils ont produit qu'on va pouvoir constater et on va avoir un corpus de phrases	F170 : geste d'amplification

171.C : moi ça me paraît compliqué de leur demander d'écrire des phrases à l'imparfait alors qu'on n'a pas travaillé dessus	C171 : geste de refus qui amène une problématisation → Préoccupation pédagogique
172.F : alors moi je ne t'ai pas dit de les écrire	F172 : geste de problématisation
173.C : ah de juste parler + à l'oral	C173 : geste d'écoute
174.F : quand je disais produire le conte c'était à l'oral et quand je disais transposer c'était également à l'oral	F174 : geste d'institutionnalisation
175.C : ah à l'oral + ah oui si je pense qu'à l'oral c'est possible parce que du coup ils ne savent pas / c'est juste entendre	C175 : geste d'écoute active
176.F : exactement puisqu'on veut travailler sur du sonore il faut qu'on soit vraiment sur cette partie à l'oral	F176 : geste d'institutionnalisation
177.C : ah si ça je pense qu'ils vont forcément se tromper un petit peu mais euh ::	C177 : geste d'écoute active
178.F : si on par exemple faire une transposition d'un petit texte + il peut être projeté au tableau et tu vas commencer en transformant c'était l'histoire et qui est-ce qui pourrait continuer à me lire ce texte en transformant à l'imparfait	F178 : geste d'amplification
179.C : oui je vois d'accord	C179 : geste d'écoute
180.F : et ils vont dire c'était l'histoire du roi de la mer + ça va faire travailler en même temps l'identification des verbes bien sûr + il vivait dans un royaume + et là quand ils le disent + toi tu vas l'écrire au tableau	F180 : geste d'amplification
181.C : d'accord et comme ça ils vont voir +	C181 : geste d'écoute active
182.F : donc ils vont s'habituer à entendre et à parler à l'imparfait et toi tu vas déjà montrer ce que ça donne au niveau de l'écriture sans forcément t'arrêter sur /	F182 : geste d'institutionnalisation
183.C : oui je ne dis rien j'écris ce qu'ils me disent même s'ils se trompent /	C183 : geste de problématisation
184.F : ça permet d'avoir une mémoire / alors s'ils se trompent bah il va falloir corriger immédiatement	F184 : geste d'institutionnalisation, puis geste de problématisation
185.C : oui de toute façon qu'il y en a un qui se trompe il y en a un autre qui va dire que ce n'est pas bon	C185 : geste d'écoute active
186.F : parce que l'objectif c'est que ça soit correct	F186 : geste d'institutionnalisation
187.C : ok + je vois	C187 : geste d'écoute
188.F : du coup on va déjà travailler sur la tournure orale et on peut dire bah tiens qu'est-ce que vous avez constaté dans tous les verbes	F188 : geste d'institutionnalisation
189.C : on entend toujours [ai]	C189 : geste de construction → préoccupation pédagogique : contenus

190.F : voilà + ça par exemple + alors là par exemple comme dans les histoires c'est écrit souvent à la 3 ^{ème} personne	F190 : geste de questionnement
191.C : il n'y a pas trop de nous de vous + après on peut transformer l'histoire	C191 : geste de construction → préoccupation pédagogique : contenus
192.F : exactement + un autre jour tu peux reprendre exactement le même texte comme ça ça évite le problème d'identification des verbes et là tu transformes avec le sujet + on avait le texte qui était à l'imparfait parce que toi tu l'avais réécrit à l'imparfait à la suite de ce que vous aviez fait la 1 ^{ère} séance + et là maintenant au lieu que ça soit un roi c'est l'histoire d'un roi et son fils puis du roi et moi	F192 : geste d'écoute suivi d'un geste d'amplification
193.C : ok comme ça ils vont entendre + comme ça sur peut-être deux temps + et comme ça peut-être en troisième temps je reprends tous les verbes et là on regarde comment ils s'écrivent + c'est plutôt ça l'idée	C193 : geste d'écoute active, suivi d'un geste de construction qui conduit à une demande de validation → Facteur d'influence élèves : apprentissage
194.F : du coup si on part comme ça + tu vas faire plusieurs fois des transpositions à l'oral et à chaque fois tu vas les écrire + et ça va te faire déjà un premier corpus de phrases et de verbes qui sont conjugués	F194 : geste d'institutionnalisation
195.C : oui	C195 : geste d'écoute
196.F : et là bah ensuite tu auras déjà quelque chose à observer de la matière soit des verbes qui sont déjà tous avec nous avec il et cetera et ils pourront déjà les rassembler + tu parlais tout à l'heure d'un classement en fonction des marques de personne	F196 : geste d'amplification
197.C : et donc là après on regarde les marques de temps aussi	C197 : geste de construction
198.F : et donc là on trouvera normalement + justement c'est à ce moment-là que ça peut être intéressant que pour chaque phrase ils recopient sur une réglette comme t'a montré Isabelle D. + avec le sujet et le verbe dans ces cases + c'est aligné et là on peut justement observer + on trouve toujours –ons	F198 : geste d'amplification
199.C : oui et ils vont me dire et avant il y a peut-être ça qui s'est ajouté	C199 : geste d'écoute active
200.F : exactement + du coup tu vois on retombe sur ce que tu voulais faire mais on a introduit déjà par la marque orale	F200 : geste de désignation
201.C : oui parce que c'est tout de même un temps + ce n'est pas comme le présent + ok	C201 : geste d'écoute active
202.F : bah non parce que le présent justement il n'y a pas de marque	F202 : geste d'institutionnalisation

<p>203.C : d'accord et du coup à partir du classement on peut faire la leçon aussi</p> <p>204.F : bah ce qui serait bien ++ ça serait peut-être de reprendre le fonctionnement que tu as trouvé intéressant quand vous avez fait l'affiche de révision en dictée + c'est-à-dire que /</p> <p>205.C : ah je peux leur demander par groupe de faire une carte mentale ou +</p> <p>206.F : exactement + que ça soit eux qui constatent et qui essaient de produire une affiche quelque chose qui donne la règle qu'ils remarquent</p> <p>207.C : ah j'avais fait ça avec des CM2 en stage + c'est vrai que ça avait super bien marché + enfin après ils étaient plus grands + c'était aussi sur l'imparfait et j'étais chargée de cette séance-là et c'était ça qu'on avait fait + et ils avaient plein de verbes et après ils avaient fait une carte mentale et des fois il y avait des choses qui n'étaient pas exactement vraies mais après on avait comparé toutes les cartes mentales et on s'était mis d'accord pour faire l'affichage de la classe quoi + et de la leçon du coup</p> <p>208.F : c'est ça une fois qu'ils l'ont fait par groupe tu organises une mise en commun et vous allez comme ça vous mettre d'accords + et alors juste tout à l'heure + parce que là on est allé un petit peu plus loin et on décrit quelque chose d'important je pense + c'est on a dit ce qui est important c'est la marque de temps qui est sonore mais que l'on retrouve aussi à l'écrit et des marques de personnes dont on a parlé + est-ce qu'il y a d'autres difficultés qu'on va rencontrer à l'imparfait ? qu'est-ce qu'on ne veut pas qu'ils rencontrent en CE2 ?</p>	<p>C203 : geste de projection F204 : geste d'amplification accompagné d'un geste de valorisation</p> <p>C205 : geste de construction → préoccupation pédagogique</p> <p>F206 : geste d'écoute, puis geste d'amplification</p> <p>C207 : geste de description / construction → Préoccupation pédagogique → Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle</p> <p>F208 : court geste d'institutionnalisation suivi d'un geste de cadrage qui se termine par un geste de questionnement</p>
<p>209.C : les verbes irréguliers</p> <p>210.F : alors qu'est-ce que c'est un verbe irrégulier pour toi ?</p> <p>211.C : bah finissons par exemple ce n'est pas comme nous mangions + bah c'est / il faut rajouter deux -ss</p> <p>212.F : d'accord alors + en quoi il est irrégulier ce verbe-là ? ++ si on parle de l'oral finalement est-ce que c'est irrégulier ?</p> <p>213.C : bah non + enfin + ils l'entendent ça donc je pense que + ils ne vont pas dire « nous finions » + donc c'est en fait au quotidien ils le savent donc ce n'est peut-être pas</p>	<p>C209 : geste de construction F210 : geste de questionnement C211 : geste de construction</p> <p>F212 : geste de questionnement</p> <p>C213 : geste de construction</p>

<p>214.F : c'est en ça je pense que l'entrée par l'oral et par la pratique orale et j'écoute ce que je dis on va balayer un certain nombre de ::</p> <p>215.C : oui des fois ils m'écrivent des verbes et je lui dis mais quand tu parles tu ne le dis pas comme ça + ah bah oui + bah fais toi confiance + parce qu'ils écrivent ils essaient de mettre les règles / ils ne s'entendent pas en fait + mais je ne sais pas s'il y a beaucoup de verbes irréguliers à l'imparfait</p> <p>216.F : alors irréguliers je ne pense pas que l'on puisse dire ça mais par contre il y aura des difficultés + il y aura des difficultés qui sont plus de l'ordre orthographique et donc peut-être que ces difficultés-là + dans ton travail il serait judicieux qu'elles n'apparaissent pas pour ne pas compliquer les choses</p> <p>217.C : oui ok</p> <p>218.F : en fait ce qui va être compliqué justement c'est ceux qui vont avoir deux radicaux à l'imparfait alors que la plupart ils ont un seul radical + parce que par exemple finir il est régulier</p> <p>219.C : oui c'est tout le temps pareil</p> <p>220.F : en revanche tu parlais par exemple du verbe manger tout à l'heure que tu trouvais simple + non il est bien plus compliqué</p> <p>221.C : oui parce que mangions</p> <p>222.F : parce qu'il y a une règle orthographique qui vient se glisser avec le E qui est là comme /</p> <p>223.C : après comme ils l'ont déjà vu au présent + je pense qu'ils pourraient y arriver mais ouais ça peut être une difficulté supplémentaire pour certains du moins</p> <p>224.F : ce n'est pas forcément le verbe à présenter car ça risque de nuire à la régularité que tu veux faire observer</p> <p>225.C : oui et puis peut-être que si un jour ils écrivent une phrase et qu'ils / bah par exemple avec le verbe manger + je leur dirai et on le rajoutera</p> <p>226.F : bah est-ce que c'est une règle de conjugaison en soit ?</p> <p>227.C : non c'est bah c'est + non + non c'est une règle d'orthographe + ouais c'est vrai il n'y a pas trop d'intérêt à se focaliser dessus parce qu'après ils vont mettre des E partout parce qu'ils ne savent pas</p>	<p>F214 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C215 : geste de description qui se termine par un geste de problématisation</p> <p>F216 : geste de problématisation</p> <p>C217 : geste d'écoute</p> <p>F218 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C219 : geste d'écoute active</p> <p>F220 : retour sur le geste de problématisation</p> <p>C221 : geste d'écoute active</p> <p>F222 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C223 : geste de justification</p> <p>F224 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C225 : geste de projection</p> <p>F226 : geste de questionnement</p> <p>C227 : geste d'écoute active, puis geste de construction → Préoccupations pédagogiques : les contenus</p>
--	---

228.F : ça risque en fait de gêner la compréhension de la régularité que tu veux leur faire observer	F228 : geste d'institutionnalisation
229.C : oui et puis le principal c'est qu'ils sachent conjuguer les verbes à l'imparfait	C229 : geste de description → facteur d'influence élèves : apprentissage
230.F : oui et puis finalement c'est un autre travail + un problème orthographique avec la lettre G ou la lettre C aussi	F230 : geste d'institutionnalisation
231.C : hum C cédille ça ils l'ont déjà vu + ça devrait aller j'espère	C231 : geste de description → facteur d'influence élèves : travail
232.F : il y a une troisième difficulté encore à l'imparfait + qui n'est pas de l'ordre du G ou du C + euh + là où c'est vraiment un changement de base + c'est par exemple ++ je cherche le verbe ++ les verbes où on va avoir deux l qui vont se retrouver accolés	F232 : geste de désignation
233.C : ah oui	C233 : geste d'écoute
234.F : nous criions + tu vois en fait je veux juste t'alerter là-dessus pour que quand tu vas faire ton choix au début + éviter que ces particularités elles ne soient présentes	F234 : geste d'institutionnalisation
235.C : mais du coup + ça veut dire que ça là ces difficultés-là ils vont les revoir en fait en cycle 3	C235 : geste de problématisation
236.F : exactement parce que de toute façon là tu es juste au commencement et que l'imparfait ils vont le revoir en CM1 en CM2 et en 6 ^{ème}	F236 : geste de problématisation
237.C : <u>oui mais par</u> exemple s'il y en a un qui va écrire une phrase + je peux lui dire + ça rentrera ça restera peut-être pas + parce que en soit c'est logique ils enlèvent -ER + après ils mettent le l et ils mettent -ons + mais « nous criions » ils vont l'écrire comme ils l'entendent + sans le deux l je pense + mais ouais il faudra que je leur dise + mais si ça vient il ne faut pas que moi je leur dise d'un coup ?	C237 : geste de problématisation → Facteur d'influence enseignante : connaissances
238.F : il ne faut pas que ça soit l'objet de ce qu'il va se passer au début + c'est un approfondissement	F238 : Geste de problématisation
239.C : ouais si ça vient /	C239 : geste d'écoute active
240.F : ce que je veux te dire + ça peut se travailler en CE2 mais ça ne doit pas être ce qui se pose comme problème au début de ta séquence + ça doit vraiment être un approfondissement quand la règle / la régularité elle est déjà installée	F240 : geste d'institutionnalisation

<p>241.C : ok</p> <p>242.F : parce que même « nous criions » en réalité ce n'est pas si complexe que ça + tu vas t'appuyer aussi sur ce qu'on entend + parce que si je ne mets pas deux -ii- ça fait « nous criions »</p> <p>243.C : comme au présent</p> <p>244.F : « nous criions » pour qu'on entende la différence avec l'imparfait</p> <p>245.C : donc ça au pire je peux le mettre euh un exemple dans les exercices + ça va nous poser problème on va s'interroger dessus</p> <p>246.F : tu verras peut-être que tu peux le mettre peut-être que ce n'est pas le lieu d'en parler en CE2 et que ça sera à voir plus tard + en effet si tu le rencontres dans une production d'écrit après + tu vas l'expliquer à l'élève + mais ça ne sera pas le lieu de ta règle et de ce que tu veux qu'ils retiennent</p> <p>247.C : parce que c'est un petit peu + bah c'était pendant la visite + le -X il m'a posé problème au présent après + on a refait et c'est avec le tri de verbes Salim il me dit pourquoi il n'y a pas beaucoup de -X alors que tu nous as montré le -X là je me suis dit + je leur ai dit la vérité j'ai dit vous savez le monsieur qui est venu bah il m'a donné des conseils pour qu'on apprenne mieux le présent + donc il me dit ah en fait tu t'es trompée + j'ai dit non je ne me suis pas trompé mais je vais vous apprendre des choses simples et comme ça il y aura quelques exceptions et on les apprendra et voilà + mais c'est vrai que des fois bah ils mettaient des -X un peu partout donc j'étais là olala</p> <p>248.F : bien en fait ce que je veux te montrer justement c'est qu'il y a des exceptions + il faut les connaître pour éviter de tomber dedans sans l'avoir prévu + donc le mieux c'est quand tu prends la production au début et cetera + bah tu fais attention à ce qu'il n'y ait pas ces exceptions + c'est surtout pour ça en fait</p> <p>249.C : ouais pour pas que je me retrouve euh</p> <p>250.F : ce n'est pas pour que tu les travailles que je te montre qu'elles existent + c'est au contraire pour justement +</p> <p>251.C : les éviter en fait</p>	<p>C241 : geste d'écoute</p> <p>F242 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C243 : geste d'écoute active</p> <p>F244 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C245 : geste de projection → Préoccupations pédagogiques</p> <p>F246 : geste d'amplification</p> <p>C247 : geste de description qui permet de faire du lien avec une expérience vécue récemment → Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle</p> <p>F248 : geste de désignation puis d'institutionnalisation</p> <p>C249 : geste d'écoute</p> <p>F250 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C251 : geste d'écoute active</p>
---	---

<p>252.F : voilà + les éviter ou savoir que le moment où tu vas le travailler ça sera bien choisi + ça sera un moment approprié où ils auront déjà installé et compris la règle + je pense franchement qu'en CE2 il vaut mieux éviter de les travailler</p>	<p>F252 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>253.C : bah après je peux peut-être pas le faire tout de suite et au fur et à mesure de l'année + peut-être par exemple dans les dictées je peux mettre un verbe au pr/ à l'imparfait</p>	<p>C253 : geste de projection qui amène une problématisation</p>
<p>254.F : dans les dictées :: oui ça dépend quoi</p>	<p>F254 : geste de problématisation</p>
<p>255.C : le E et le C cédille je pense qu'il n'y aura pas de problème</p>	<p>C255 : geste de projection</p>
<p>256.F : oui parce que la lettre C et la lettre G on va être sur quelque chose d'orthographique</p>	<p>F256 : geste d'écoute qui se termine par une institutionnalisation</p>
<p>257.C : oui ils connaissent déjà</p>	
<p>258.F : ça tu pourras en effet le rencontrer dans une dictée parce que ça sera un problème orthographique</p>	<p>C257 : geste de description → facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>259.C : qui est intéressant aussi pour eux</p>	<p>F258 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>260.F : on sait que G à côté du E ça fait le son /</p>	<p>C259 : geste d'écoute active</p>
<p>261.C : surtout si on le fait en dictée négociée ils vont se dire là il y a un problème « <i>je mangais</i> » ça ne marche pas quoi</p>	<p>F260 : geste d'institutionnalisation C261 : geste de projection</p>
<p>262.F : ça tout à fait</p>	
<p>263.C : ok + après le -ii- je pense que c'est peut-être un petit peu plus en CM1 + je le laisserai à mes collègues quoi</p>	<p>F262 : geste d'écoute C263 : geste de projection</p>
<p>264.(43min20) F : et donc je te le disais parce qu'on n'en avait pas parlé avant dans les difficultés et je pense que c'est important d'en être conscient justement pour éviter de tomber sur les difficultés sans l'avoir prévu + sans l'avoir choisi+ et en plus ça risque de brouiller totalement du coup ce que toi tu veux qu'ils retiennent</p>	<p>F264 : geste de cadrage, puis geste d'institutionnalisation</p>
<p>265.C : oui parce qu'ils vont se dire il faut que je retienne ça et ça + alors que c'est déjà un nouveau temps qu'ils ne connaissent pas + donc peut-être se concentrer sur les trucs importants + on va dire + c'est vrai que je trouve ça sympa de partir de quelque chose qu'ils ont déjà fait parce que le manuel il</p>	<p>C265 : geste d'évaluation qui ouvre sur un geste de problématisation</p>

est bien mais c'est toujours des textes euh + bah c'est les textes du manuel + ce n'est pas forcément ce que l'on travaille	
266.F : c'est pour ça aussi que je te demandais ce que tu avais fait en littérature + parce que ça aurait aussi pu être un texte que vous aviez fait en littérature	F266 : geste de problématisation
267.C : c'est que des romans policiers en fait le rallye-lecture + c'est du CP au CE2 + il y a cinquante livres + vu que c'est aussi un peu le thème on fait aussi ça en lexique ça pourrait être sympa + mais l'histoire c'est une bonne idée aussi	C267 : geste de description
268.F : l'inconvénient du rallye-lecture ils n'auront pas encore tous lu le texte que tu vas projeter	F268 : geste de questionnement
269.C : non mais l'histoire c'est bien + et il y en a plein qui l'ont commencé par « il était une fois » + je pourrai leur dire vous avez commencé par « il était une fois » on va essayer de tout mettre au même temps	C269 : geste de projection
270.F : et ce qui est intéressant c'est qu'en plus dans ta séquence + tu vas commencer donc par travailler sur l'histoire donc la transposer à l'oral + et ce qui pourrait être intéressant à la fin + comme on le disait tout à l'heure	F270 : geste de valorisation, puis d'amplification
271.C : ouais dans les exercices peut-être la transposer à l'écrit	C271 : geste de construction
272.F : on peut avoir à un moment une transposition à l'écrit en effet c'est possible mais surtout qu'ils se retrouvent en production d'écrit	F272 : geste d'écoute qui ramène à un geste d'amplification
273.C : ouais	C273 : geste d'écoute / soumission ?
274.F : en sachant que des contes ce n'est pas forcément des écrits très longs + tu prends par exemple les contes en pourquoi ++ pourquoi la mer est salée + et il était une fois il y avait un géant qui avait traversé la mer morte avec /	F 274 : geste d'amplification
275.C : ah ouais je pourrais faire ça + et puis ça ce n'est pas une grosse production + ah oui pourquoi les pandas sont comme-ci + pourquoi / oui et puis ça ça prend /	C275 : geste d'écoute active / évaluation
276.F : avec les 3 étapes du schéma actanciel et puis c'est tout	F 276 : geste d'amplification
277.C : et puis ça ne prend pas beaucoup de temps	C277 : geste d'évaluation
278.F : ça prend trois quatre phrases voilà	F278 : geste d'écoute

<p>279.C : ça prend deux trois séances maximum ouais ça je pense que ça serait sympa + et au pire je décalerai la poésie ++ au lieu de faire peut-être que des exercices faire un peu</p> <p>280.F : parce que les exercices en fait ça n'apporte pas grand-chose</p> <p>281.C : non c'est juste pour moi</p> <p>282.F : une étude qu'a fait justement monsieur G. + il avait répertorié justement ce qui se faisait dans les classes et après l'incidence que ça avait au niveau de l'apprentissage + et les exercices systématiques ce n'est pas ça qui va faire qu'ils vont apprendre sur la durée</p> <p>283.C : oui alors que si c'est une production ça leur fera plus plaisir on pourra les afficher après dans le couloir + pour eux c'est important de faire quelque chose / la fiche d'exercice ils me la font puis on ne la regarde plus jamais ++ je ne suis pas fan des exercices + non ça oui en production ça pourrait être pas mal</p> <p>284.F : oui et puis la production tu peux la faire par étape pas forcément en une seule fois</p> <p>285.C : oui ou même par deux ça peut être sympa aussi + parce qu'ils ne font que des productions individuelles et par groupe ça pourrait changer un peu quoi + et puis maintenant ils aiment bien travailler en groupe donc euh +</p> <p>286.F : oui tout à fait+ ça peut en effet être par groupe c'est intéressant</p> <p>287.C : ah bah là je vois un petit peu le déroulement</p> <p>288.(47min25) F : donc si on résume + donc comment ça va se passer ?</p> <p>289.C : donc on part du coup du texte à transposer à l'oral à l'imparfait + pendant plusieurs séances on le transforme avec d'autres sujets pour que tout vienne + après bah le/ je prends tous les verbes et bah je les laisse par groupe me faire un classement pour observer les marques de temps et de personne + après ils font la carte mentale pour qu'on établisse la leçon + et après la production</p> <p>290.F : et alors euh + peut-être quelques exercices systématiques avant la production pour automatiser + mais j'aimerais que tu m'expliques un peu plus comment ça se passe ce moment-là observation du corpus et classement</p>	<p>C279 : geste de projection</p> <p>F280 : geste de questionnement</p> <p>C281 : geste de justification F282 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C283 : geste de justification → Facteur d'influence élèves : participation</p> <p>F284 : geste d'amplification</p> <p>C285 : geste de projection → Facteur d'influence élèves : participation</p> <p>F286 : geste de valorisation C287 : geste d'évaluation F288 : geste de cadrage, suivi d'un geste de questionnement C289 : geste de description → Préoccupations pédagogiques : contenus</p> <p>F290 : geste d'institutionnalisation suivi d'un geste de désignation qui conduit à un questionnement</p>
---	---

<p>291.C : et bah je pourrais + je prendrai les verbes qui étaient du coup dans les textes qu'on a :: + vus avec les différents pronoms personnels + et je leur dirai / en tout cas au présent ça s'était bien passé donc je ne sais pas mais leur demander de m'établir un classement + et après en ++ la dernière fois le seul problème que j'avais eu c'était d'afficher tous les classements au tableau + mais si je les prends en photo on pourrait comparer je pense + si je les mets au vidéoprojecteur et puis après il faudrait qu'ils remarquent + la marque de temps et la marque de personne</p>	<p>C291 : gestes de projection → Préoccupations pédagogiques : organisationnelle → Préoccupations pédagogiques : contenus → Facteur d'influence élèves : travail → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>292.F : donc il y aurait le classement + le classement tu imagines qu'ils vont le classer par personne + c'est bien ça que tu as dit ?</p>	<p>F292 : geste de questionnement pour essayer de passer des préoccupations organisationnelles aux apprentissages visés.</p>
<p>293.C : oui + mais ils peuvent aussi remarquer par marque de temps + parce qu'ils vont voir qu'il y a [ai] [ai] [ai] et des fois il n'y est pas + pour nous et vous + ça je pense qu'ils peuvent me le faire</p>	<p>C293 : Geste de construction → facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>294.F : est-ce que tous vont avoir après à observer tous les ::: sujets-verbes que tu auras sélectionnés dans le corpus pour en établir / pour ne ressortir la/</p>	<p>F294 : geste de questionnement</p>
<p>295.C : alors ce que j'avais fait la première fois au présent c'est que je leur avais donné un pronom personnel chacun + et en fait c'est ça qui était / bah du coup par exemple + pour euh + pour le groupe là un petit peu en difficulté j'avais mis un pronom où c'est toujours -ons et pour ceux où c'est le groupe performant + je crois que je leur avais mis + « Je » parce que du coup il y a le -X + et l'autre groupe performant j'avais mis « ils » au pluriel parce qu'il y a -ENT -ONT + donc j'avais fait comme ça + là je pourrais faire pareil + et qu'après chaque groupe vient présenter ce qu'il a remarqué</p>	<p>C295 : geste de construction → Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle → Facteur d'influence élèves : capacités / différenciation</p>
<p>296.F : exactement parce que là du coup on est vraiment sur un travail de groupe et chaque groupe va apporter quelque chose à la classe + donc /</p>	<p>F296 : geste de valorisation</p>
<p>297.C : ce n'est pas répétitif quoi</p>	<p>C297 : geste de justification</p>
<p>298.F : tu vas accentuer l'engagement + voilà ça ne sera pas répétitif</p>	<p>F298 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>299.C : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 + sept + après je peux mettre une personne + ça ce n'est pas problématique ça</p>	<p>C299 : geste de projection → Préoccupation pédagogique : organisationnelle</p>
<p>300.F : oui où il peut y avoir deux groupes qui font la même chose une fois</p>	<p>F300 : geste d'écoute</p>
<p>301.C : oui pour comparer ou peut-être pour voir si c'est bon</p>	<p>C301 : geste de projection</p>

302.F : du coup l'avantage c'est quand tu vas faire la mise en commun ça ne sera pas répétitif	F302 : geste de valorisation
303.C : ouais c'est vrai que ça ils étaient intéressés	C303 : geste d'écoute
304.F : et par contre + ce qu'ils auront tous observé + ça peut après être le support pour la séance suivante sur la carte mentale	F304 : geste de désignation pour amener à réfléchir à la construction de la trace écrite
305.C : ouais	C305 : geste de soumission
306.F : chaque groupe a fait ses observations	F306 : geste de traduction
307.C : comment est-ce qu'on peut faire une carte mentale ?	C307 : geste de problématisation
308.F : voilà maintenant comment vous allez faire une carte mentale sur l'imparfait qu'est-ce que l'on doit retenir pour conjuguer à l'imparfait ?	F308 : geste de questionnement
309.C : puis surtout si on fait par pronom personnel + pour je tu il ils vont se rendre compte qu'il y a toujours [ai] + donc ça on pourra + c'est ça que l'on va remarquer il y a toujours [ai] pour tous les pronoms personnels et peut-être les deux groupes performants je leur remettrai nous et vous	C309 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage
310.F : alors oui par exemple et ce qui peut être intéressant + tu vois je suis en train de réfléchir + c'est qu'imaginons que la séance là d'observation par pronom personnel ça soit les groupes de tables qui sont actuellement + ce qui peut être intéressant + ah mais ils sont quatre /	F310 : geste de questionnement
311.C : que je les mélange après pour la carte mentale	C311 : geste de construction → préoccupations pédagogiques : organisationnelle
312.F : exactement c'est-à-dire que + un de chaque pronom personnel pour former un groupe à chaque fois	F312 : geste d'écoute, puis d'amplification
313.C : bah sinon je peux faire des groupes un peu plus importants	C313 : geste de construction
314.F : ça permettait d'avoir les six regards et ça permettait de rebrasser les groupes différemment quoi et justement ces élèves qui étaient en grande capacité se retrouvent dans chaque groupe	F314 : geste d'amplification
315.C : ah oui parce qu'ils ne seront pas six par table + ah c'est dommage	C315 : geste de construction → préoccupations pédagogiques : organisationnelle
316.F : après peut-être pas avoir la contrainte d'avoir les six + mais faire des groupes de cinq + si justement tu as les six groupes au lieu d'en avoir sept	F316 : geste d'amplification
317.C : ça m'en enlève quatre ouais + après par exemple ce groupe-là ils n'ont pas besoin d'être euh + c'est peut-être pour les groupes les plus en difficulté	C317 : geste de construction → préoccupations pédagogiques : organisationnelle

<p>mais ce groupe-là s'ils sont trop ça ne sera pas positif + donc euh + mais pour des groupes en difficulté s'ils sont plus ça apportera peut-être plus de choses</p> <p>318.F : je ne sais pas + c'est toi qui</p> <p>319.C : mais eux ce groupe-là je sais qu'il ne faut pas qu'ils soient plus de quatre sinon il y en a un qui fait tout donc je vais laisser ce groupe-là mais pour les autres ça peut être bien + de mélanger un petit peu ++ puis ils aiment bien mélanger + changer de place (53min) + bon je vais mettre tout ça en forme et ça sera bien</p> <p>320.F : et puis euh + après ++ donc je ne sais plus on a dit qu'on se voyait</p> <p>321.C : le 5 avril + parce que ça sera la dictée bilan et c'est la dictée négociée en plus donc je pense que ça peut être bien + et bah normalement</p> <p>322.F : ah oui donc ça sera la dictée négociée et les autres jours tu fais la + la phrase du jour</p> <p>323.C : ouais en fait c'est ça + c'est la dictée de groupes nominaux en fait je fais dictée négociée que par deux + dictée de phrase donc c'est une seule phrase donc on fait la phrase du jour et la dictée bilan c'est trois phrases et là c'est dictée négociée par quatre + parce que quand je fais les groupes nominaux c'est un petit peu pour réviser du coup bah l'orthographe parce qu'ils viennent d'apprendre les mots + mais quand même mettre les accords dans le groupe du nom avec les adjectifs aussi</p> <p>324.F : quand tu dis les groupes nominaux du coup c'est vraiment que des groupes nominaux</p> <p>325.C : ouais</p> <p>326.F : pas dans une phrase d'accord + donc tu as dictée de groupes nominaux + dictée de phrase et dictée de trois phrases</p> <p>327.C : c'est ça</p> <p>328.F : tout ça sur une semaine ou sur un temps plus long ?</p> <p>329.C : oui ça prend :: ++ oui une semaine à peu près + en général comme il y a la découverte d'une œuvre + on fait la découverte de l'œuvre + après il y a la notion d'orthographe et on apprend les mots + la dictée + ouais un peu plus d'une semaine</p>	<p>F318 : Geste de problématisation</p> <p>C319 : geste de problématisation</p> <p>F320 : geste de cadrage</p> <p>C321 : geste de projection qui montre l'engagement dans l'accompagnement</p> <p>F322 : geste de questionnement</p> <p>C323 : geste de description</p> <p>F324 : geste de questionnement</p> <p>F326 : geste d'institutionnalisation</p> <p>F328 : geste de questionnement</p> <p>C329 : geste de description</p> <p>F330 : geste de questionnement</p>
---	--

<p>330.F : oui parce que tu t'appuies toujours sur le livre/</p> <p>331.C : oui bah du coup je ne m'en inspire plus trop + enfin juste pour l'œuvre et les mots et sinon je ne fais rien du tout pareil et euh ouais parce qu'ils aiment bien l'œuvre ++ et du coup le 5 avril normalement je commencerai l'imparfait + si tu veux rester après</p> <p>332.F : je ne sais plus ce que l'on avait convenu</p> <p>333.C : bah c'était que tu viennes pendant le temps de la dictée mais euh si tu veux venir après la récréation comme ça ça fait dictée et grammaire</p> <p>334.F : ah mais attend le lundi 5 avril c'est le lundi de pâques</p> <p>335.C : ah c'est férié du coup</p> <p>336.F : oui</p> <p>337.C : ah bah du coup ça me décale tout + donc le mardi et toi tu peux le mardi ?</p> <p>338.F : si pour l'instant normalement c'est bon (55 min)</p>	<p>C331 : geste de justification</p> <p>Geste de prise en main de l'accompagnement</p>
--	--

Le 27/03/2021 à 11:20, Enseignante C a écrit :

Bonjour Nicolas,

Voici ma fiche séquence sur la dictée, les séances qui portent sur la dictée sont les séances 4 et 6.

J'ai mis en forme notre travail sur l'imparfait. Finalement pour la production d'écrit, j'ai décidé de leur faire écrire en binôme sur la vie des hommes préhistoriques puisque nous en avons déjà parlé plusieurs fois dans « Questionner le temps » et que j'ai un album en classe sur lequel m'appuyer.

Est-ce que je pourrai avoir ton avis sur la séquence sur l'imparfait avant de la commencer en classe s'il te plaît ?

Merci beaucoup encore,

Bon Week-end

Enseignante C

De : [Nicolas Cathelotte](#) **Envoyé le :** dimanche 28 mars 2021 12:29 **À :** Enseignante C
Objet : Re: Séquences dictée et imparfait

Bonjour C.,

Je te remercie pour les envois. Je trouve le travail réalisé sur la séquence de l'imparfait très bien, très construit et très intéressant. Je pense que tu peux réfléchir sur deux points et peut-être proposer des améliorations ainsi :

1) l'utilisation du métalangage à partir de la séance 4. "*Ensuite on ajoute les terminaisons du présent « s-s-t-ont-ent ».*" Il vaudrait mieux dire : on ajoute les marques de personne et en séance 4 ou 5 faire constater que ce sont les mêmes marques de personne qu'au présent. Pour ça tu pourras mettre en regard la conjugaison des 2 temps et faire constater que :

- présent = radical + 0 + marques de personnes
- et imparfait = radical + marques de temps [ai] et [i] + marques de personne

2) Que penses-tu de combiner ta réflexion sur le plan de travail avec la séance 6, pour permettre à chaque élève de travailler la conjugaison de l'imparfait, non pas de façon identique pour tous les élèves, mais permettre de pousser les élèves qui sont déjà en réussite et te permettre de consacrer plus de temps aux élèves qui auraient encore des difficultés ? (cf. pièce jointe)

Si tu veux échanger sur un point n'hésite pas à me contacter, je peux aussi me déplacer à l'école si besoin.

Bon dimanche,

Le 28/03/2021 à 18:58, Enseignante C a écrit :

Bonjour Nicolas

Merci pour tes conseils. En effet je trouve très intéressant de faire les exercices d'application sous formes de niveaux différenciés en fonction des élèves.

Bonne soirée

Mardi 27 avril 2021

Horaires	Déroulement	Matériel
8h30 – 8h50	<p>Accueil des élèves : inscription à la cantine, écriture des devoirs, réalisation du rituel, présentation de l'emploi du temps.</p> <p>Ecriture des devoirs : Pour jeudi 29 avril : revoir les leçons « au fil du temps » + lire le chapitre 1 de « Nasreddine et son âne »</p> <p><u>Objectif</u> : Copier sans erreur.</p> <p><u>Compétences</u> : utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots.</p> <p>Rituel : (suite à l'évaluation du jour précédent)</p> <p><u>Objectif</u> : Repérer les groupes dans une phrase.</p> <p><u>Compétences</u> : Identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser. Reconnaître les principaux constituants de la phrase : le sujet, le verbe, les compléments.</p> <p><u>Consigne</u> : Dans la phrase, souligne en bleu le groupe sujet, en rouge le groupe du verbe et en vert les compléments déplaçables.</p> <p style="text-align: center;"><i>Tous les jours, je mange mon repas à la cantine.</i></p> <p><u>Déroulement</u> : Les élèves réalisent individuellement leur rituel, puis un élève vient le corriger au tableau.</p> <p>Présentation de l'emploi du temps :</p> <p><u>Objectif</u> : Se repérer dans la journée.</p> <p><u>Compétences</u> : - Situer des événements les uns par rapport aux autres. : Les événements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres.</p>	<p>Agenda</p> <p>Cahier du jour</p> <p>Affichage de l'emploi du temps</p>
8h50 – 9h10	<p style="text-align: center;">Calcul mental</p> <p>Voir séance 1 « Calculer le quotient et le reste d'une division (quotient <10) » pages 127 / 128 du guide « Calcul Mental CE2 – RETZ »</p> <p><u>Objectif</u> : Trouver le quotient et le reste d'une division par n d'un nombre inférieur à $nx10$. Ecrire sous la forme $a = (nxq) + r$ avec $r < n$, la réponse à la question « Dans a, combien y a-t-il de fois n ? »</p> <p><u>Compétences</u> : Traiter à l'oral et à l'écrit des calculs relevant des quatre opérations ; Élaborer ou choisir des stratégies, expliciter les procédures utilisées et comparer leur efficacité : addition, soustraction, multiplication, division</p>	<p>Ardoise</p> <p>Affichage tables de multiplication</p>
9h10 – 9h50	<p style="text-align: center;">Mathématiques - Evaluation</p> <p><u>Objectifs/Compétences</u> :</p> <p>Nombres et calculs : Calculer avec des nombres entiers : 1. Calculer la moitié d'un nombre inférieur à 100. 2. Ajouter des centaines, des milliers. 3. Retrancher des centaines, des milliers. 4. Compléter une suite de nombres.</p> <p>Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul : Résoudre un problème multiplicatif à étapes.</p> <p>Espace et géométrie : Reconnaître, nommer, décrire, reproduire quelques solides : 6. Reconnaître des solides.</p> <p>Reconnaître et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie : 7. Compléter une figure par symétrie.</p> <p>(Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères et des représentations : Coder un déplacement.</p> <p>Grandeurs et mesures : Résoudre des problèmes impliquant des longueurs, des prix, des masses : 9. Rendre la monnaie.</p> <p>Différenciation : Pour Kylian et Rafaiel : avancer progressivement dans le fichier « Pour comprendre les mathématiques » CE2 : page 36, 37</p> <p><u>Objectif</u> : Compléter ou rédiger une phrase réponse</p> <p><u>Compétences</u> : Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul.</p> <p>Résoudre des problèmes impliquant des longueurs, des masses, des contenances, des durées, des prix.</p> <p>La composante écrite de l'activité mathématique devient essentielle. Ces écrits sont d'abord des écritures et représentations produites en situation par les élèves eux-mêmes qui évoluent progressivement avec l'aide du professeur vers des formes conventionnelles institutionnalisées dans les cahiers par des traces écrites qui ont valeur de référence.</p>	<p>Evaluation</p> <p>Fichier pour Kylian et Rafaiel</p>
9h50 – 10h10	<p style="text-align: center;">Anglais – Voir séance 4 « Les jours de la semaine »</p> <p><u>Objectif</u> : Mémoriser les jours de la semaine en anglais et leur écriture</p> <p><u>Compétences</u> : Comprendre l'oral : Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes. Suivre des instructions courtes et simples. - Répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.</p> <p>S'exprimer oralement en continu : Reproduire un modèle oral.</p>	<p>Flashcards</p> <p>Loto des jours de la semaine</p> <p>Ardoise</p>

10h10 – 10h25	Récréation	
10h25 – 10h30	Les élèves rentrent en classe et se lavent les mains.	
10h30 – 11h15	<p>Orthographe Voir séance 6 « Dictées réflexives »</p> <p><u>Objectif</u> : Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots. S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet</p> <p><u>Compétences</u> : - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code.</p>	1 feuille par groupe Dictées à trous pour Kylian et Rafaiel

Mardi 27 avril 2021

	<p>- Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. /- Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. /- Mémoriser les principaux mots invariables.</p> <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...) ;</p> <p>Se repérer dans la phrase simple : identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ; - reconnaître les principaux constituants de la phrase : o le sujet ; o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier).</p> <p><u>Dictée</u> : Le peintre a dessiné un homme au visage fier et aux cheveux longs. Il est tracé deux fois dans un cercle et dans un carré. Les pieds et les mains touchent les bords.</p>	
11h15 – 11h45	<p>Conjugaison Voir séance 1 « Conjuguer des verbes à l'imparfait »</p> <p><u>Objectif</u> : Transposer un texte à l'imparfait en changeant le sujet</p> <p><u>Compétences</u> : Maîtriser l'orthographe grammaticale de base : - mémoriser l'imparfait pour : être et avoir ; les verbes du 1er groupe ; les verbes irréguliers du 3^e groupe</p>	Texte du roi de la mer projeté au tableau

Annexe 18 Fiche séquence dictée 27 avril Enseignante C - Sd3_27avril

Séquence d'enseignement (français – Orthographe) – cycle 2 (CE2) – Dictées réflexives à partir d'œuvres d'arts			
<p>Attendus de fin de cycle 2 (BO n°30-26 juillet 2018 – texte consolidé- Juillet 2020 – Eduscol) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ; - Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part <p>> Connaissances et compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire mémorisé. / - Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique). / - Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. / - Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes). / - Mémoriser les composantes du code. - Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. / - Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. / - Mémoriser les principaux mots invariables. <p>Comprendre : - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Utiliser - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux...) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice...) et les adjectifs (joyeux/joyeuse...) ;</p> <p>Se repérer dans la phrase simple : identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ; - reconnaître les principaux constituants de la phrase : o le sujet ; o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier) ;</p> <p><u>En lien avec l'activité artistique :</u> S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité - Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art. - Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. - Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...</p>			<p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer. Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine</p>
	Séance N°1	Séance N°2	Séance N°3
Temps	40 minutes	30 minutes	20 minutes
Objectifs de la séance	Découvrir une œuvre et à partir de ce support, étudier le champ lexical de la campagne	– Connaître les correspondances graphophonologiques - Découvrir une notion orthographique	- Découvrir les mots à apprendre, mettre en lumière les difficultés - Commencer à apprendre les mots
Matériel	- Diaporama HDA - Affichage émotions - Fiche HDA - Fiche méthodologie 1	- Diaporama orthographe - Fiche orthographe - Exercices autonomes	- Fiche orthographe - Fiche méthodologie 2 - mots à coller
Déroulement de l'activité	<p>1I Introduction de la séance (5 min) Projeter l'œuvre au tableau et expliquer le thème de la semaine. Présenter l'œuvre aux élèves (nom, date, artiste, lieu d'exposition)</p> <p>2 I Découverte de l'œuvre (10 min) Encourager la parole descriptive des élèves « Que voyez-vous ? » Évoquer ensemble : les couleurs, les paysages, les différents plans, le style, le type d'œuvre...</p>	<p>1I Introduction de la séance (5 min) Présenter l'objectif d'apprentissage de la séance à l'aide de la page 1 du diaporama</p> <p>Faire rappeler les connaissances antérieures en fonction de la leçon d'orthographe</p> <p>2 I Enseignement (10 min) A partir du diaporama, les élèves observent des phrases et trouvent la leçon d'orthographe.</p>	<p>Annonce de l'objectif (2') « Aujourd'hui, nous allons découvrir les mots à apprendre pour la semaine et commencer à les apprendre ensemble. »</p> <p>1Observation des mots (5 min) Lecture collective des mots à apprendre sur la fiche orthographe. Les élèves surlignent les mots qu'ils pensent savoir écrire. Le sens des mots est rappelé si nécessaire.</p>

<p>Encourager la parole élaborative des élèves Exemples : « D'après vous, en quelle saison se passe cette scène ? Comment l'artiste a-t-il fait pour réaliser cette œuvre ? De quoi s'est-il inspiré ? »</p> <p>Encourager la parole émotionnelle des élèves : « En observant cette œuvre, que ressentez-vous ? Pourquoi ? Pouvez-vous imaginer ce que sentent ou entendent les personnages ? »</p> <p>Les élèves peuvent s'exprimer avec l'affichage Emotions dans le classeur (intercalaire orthographe) Distribuer la fiche d'histoire des arts. Les élèves précisent les repères de l'œuvre puis lisent le texte évoquant son contexte de création. Ensemble, on précise la période historique concernée. Les élèves colorient cette période sur la frise.</p> <p>3 Vocabulaire (10 min) Présenter le thème de la séquence « Cette semaine, nous allons travailler sur le thème de Dites-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous voyez cette œuvre. » Notez sur le tableau mobile les mots cités par les enfants, qu'ils soient présents sur l'œuvre ou non en les catégorisant en noms, adjectifs, verbes et autres mots.</p> <p>4 Expression personnelle (5 min) Sur la partie dédiée de la fiche Histoire des arts, les élèves écrivent leur avis sur l'œuvre (fiche méthodologie 1). Préciser que cet avis doit être justifié. Les élèves volontaires lisent leur production.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Nous avons découvert une nouvelle œuvre sur le thème de</p>	<p>L'enseignant l'explique, puis le groupe illustre la leçon à travers des exemples.</p> <p>Vérifier la compréhension et synthétiser Projeter la page 8 du diaporama. Les élèves sont invités à répondre aux questions. Puis, diaporama caché, faire synthétiser la notion apprise par les élèves et réaliser un affichage collectif. Pour conclure, distribuer et lire ensemble la leçon de la fiche orthographe.</p> <p>3 Entraînement (15 min) Entraînement guidé Projeter la page 9 du diaporama. Les élèves s'entraînent chacun leur tour en complétant des phrases en justifiant leur propos.</p> <p>Entraînement autonome Les élèves s'entraînent avec un exercice écrit de niveaux 1 ou 2 selon le niveau.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Faire synthétiser la leçon d'orthographe</p>	<p>2 Mémorisation des mots (10 min) Le PE écrit les mots au tableau un à un, puis le groupe repère les difficultés d'écriture pour mémoriser la graphie. Puis, le PE fait écrire le mot dans un groupe nominal ou dans une phrase.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Nous avons découvert les mots de la dictée, repérer les difficultés et appris les mots.</p>
---	--	---

Séances	Séance N°4 : Dictée de groupes nominaux réfléchi en binôme	Séance 5 : La phrase du jour	Séance 6 : Dictée négociée
Temps	40 minutes	30 minutes	40 minutes
Objectifs de la séance	- Vérification sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet	- Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet	- Vérifier sa mémorisation de l'orthographe des mots - S'entraîner à marquer les accords dans le groupe nominal et à conjuguer les verbes en fonction de leur sujet
Matériel	- Cahier du jour - Ardoises	- Cahier du jour	- Dictée à trou - cahier du jour - Feuilles pour dictée négociée
Déroulement de l'activité	<p>Annonce de l'objectif : (2') « Aujourd'hui, nous allons réaliser une dictée de groupes nominaux pour continuer d'apprendre les mots. »</p> <p>1 Dictée des groupes nominaux (5 min) Le PE dicte les groupes nominaux. Les élèves les écrivent en mobilisant leurs connaissances lexicales et grammaticales.</p> <p>2 Relecture individuelle (5 min) Les élèves se relisent individuellement.</p> <p>3 Dictée négociée par binôme (10') Puis, par deux, sur ardoise, les élèves comparent leurs productions et se mettent d'accord pour réaliser une production commune. Les justifications se font sur les accords dans le groupe nominal.</p> <p>4 Correction collective (10 min) Plusieurs élèves viennent corriger au tableau. L'élève se relit d'abord puis se retourne pour interroger des élèves qui veulent lui signaler des erreurs tout en justifiant. - Les erreurs d'orthographe lexicale - Les erreurs d'orthographe grammaticale</p> <p>Chacun prend la correction sur son cahier du jour.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? nous avons écrit des groupes nominaux, puis nous avons réalisé une dictée négociée par deux et enfin avec le groupe classe.</p>	<p>Annonce de l'objectif : (2') « Aujourd'hui, nous allons réaliser une dictée de phrases pour continuer d'apprendre les mots. »</p> <p>1 Dictée de phrase (5 min) Le PE dicte une phrase. Les élèves les écrivent en mobilisant leurs connaissances lexicales et grammaticales.</p> <p>2 Analyse grammaticale en collectif (5 min) « Où est le verbe ? » « Quel est son sujet ? »</p> <p>3 Relecture individuelle (5 min) Les élèves se relisent individuellement à l'aide de la fiche méthodologie affichée au tableau.</p> <p>4 Réflexion collective : La phrase du jour (10 min) Le PE recopie au tableau la phrase en recueillant toutes les graphies d'un même mot au tableau, sous forme de colonnes afin de faire apparaître les différences. Les élèves argumentent sur le choix de conserver ou de refuser telle graphie : justification à l'aide des règles d'orthographe, des accords dans le groupe du nom et des accords sujets-verbes. Puis, les graphies jugées erronées sont effacées et les élèves se corrigent au stylo vert.</p> <p>Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Nous avons réalisé une dictée de phrase, puis, pour chaque mot, nous avons écrit les différentes écritures des élèves de la classe et nous avons réfléchi à la bonne écriture ensemble.</p>	<p>Annonce de l'objectif : (2') « Aujourd'hui, nous allons réaliser la dictée finale, puis nous réaliserons dictée négociée par groupe de 4. »</p> <p>1) Dictée phrase par phrase du texte et différenciation (10 min) Différenciation : Dictée à trous pour Kylian et Rafajel.</p> <p>2 Relecture individuelle (5 min) Les élèves se relisent individuellement à l'aide de la fiche méthodologie affichée au tableau.</p> <p>3 Dictée négociée (10 min) Par groupe de quatre, les élèves comparent leurs productions et se mettent d'accord, justifient, pour réaliser une production : Une seule dictée par groupe est rendue. Pendant ce temps, l'enseignant passe dans les rangs pour observer les échanges, les justifications.</p> <p>Différenciation : Pour les élèves en difficultés : les aider à relire, puis justifier leurs productions auprès du groupe. Pour les élèves avec facilités : leur proposer de justifier à l'écrit les accords réalisés (en fonction de la production). Ils pourront ensuite venir lire leur phrase au tableau.</p> <p>3 Correction collective (10min) L'enseignant écrit la dictée à l'aide des productions qu'il a sélectionnées durant le travail collectif précédent. Les élèves doivent corriger les erreurs, argumenter leurs choix et discuter ensemble autour de la production. Puis, chaque élève se corrige sur son cahier du jour.</p>

			Bilan de séance : (3') Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? nous avons réalisé une dictée de plusieurs phrases puis nous nous sommes mis d'accord par 4 pour réaliser une seule dictée.
--	--	--	---

Annexe 19 Fiche de séquence conjugaison imparfait Enseignante C - Sc2_27avril

Séquence d'enseignement (Etude de la langue) – cycle 2 (CE2) – Conjuguer les verbes à l'imparfait				
<p>Attendus de fin de cycle 2 (BO n°30-26 juillet 2018 – texte consolidé- Juillet 2020 – Eduscol) : - Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits.</p> <p>> Connaissances et compétences Maîtriser l'orthographe grammaticale de base : - mémoriser l'imparfait pour : être et avoir ; les verbes du 1er groupe ; les verbes irréguliers du 3^e groupe</p>			<p>Finalité de cette séquence d'enseignement : Savoir conjuguer les verbes à l'imparfait : repérer les marques de temps et les régularités de l'imparfait.</p> <p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.</p>	
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Temps	30 minutes	30 minutes	30 minutes	40 minutes
Objectifs	Transposer un texte à l'oral au présent à l'imparfait	Transposer un texte à l'imparfait en changeant le sujet	Transposer un texte à l'imparfait en changeant le sujet	Repérer les marques de temps et régularités de l'imparfait
Matériel	Texte du roi de la mer projeté au tableau	Texte du roi de la mer projeté au tableau	Texte du roi de la mer projeté au tableau	Corpus de texte Bandelettes
Déroulement de l'activité	<p>Annnonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 1 : Premières représentations (5') Demander aux élèves s'ils ont déjà entendu parler de l'imparfait, pour quelles raisons est-ce qu'ils peuvent utiliser l'imparfait au quotidien. <u>Réponse attendue :</u> pour parler d'un événement au passé, pour raconter une histoire. Leur demander de faire des phrases utilisant l'imparfait.</p> <p>Etape 2 : Transposer un texte du présent à l'imparfait. (20') Afficher au tableau le début de l'histoire « Le Roi de la mer » : <i>C'est l'histoire d'un roi de la mer. C'est un peuple, il porte une couronne sur la tête. Ses gardes sont des espadons. Il vit dans son royaume avec ses sujets. Tous les jours, il salue ses sujets. Les habitants du royaume l'apprécient et sont heureux. La mer semble calme.</i> Demander à un élève de lire le texte. « A quel temps avons-nous écrit notre histoire ? » <u>Réponse attendue :</u> au présent. « Nous allons essayer de transposer notre histoire à l'imparfait en commençant par</p>	<p>Annnonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 1 : Rappel de la séance précédente (5') Afficher le texte transposé de la séance précédente et demander aux élèves de rappeler ce qu'ils avaient fait et remarqué. <u>Réponse attendue :</u> on entend « ai » à la fin des verbes à l'imparfait.</p> <p>Etape 2 : Transposer le texte avec un autre sujet (20') Demander aux élèves quels sont les pronoms personnels utilisés dans le texte. <u>Réponse attendue :</u> il (le roi)/ elle (la mer)/ ils (les sujets). Expliquer aux élèves que nous allons essayer de transposer ce texte en utilisant d'autres pronoms personnels : je et tu. Commencer l'histoire avec « C'était mon histoire ». Laisser les élèves effectuer les changements nécessaires. Faire la même chose avec le pronom personnel « tu ». Demander aux élèves quels sont les</p>	<p>Annnonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 1 : Rappel de la séance précédente (5') Afficher le texte transposé de la séance précédente et demander aux élèves de rappeler ce qu'ils avaient fait et remarqué. <u>Réponse attendue :</u> on entend « ai » à la fin des verbes à l'imparfait.</p> <p>Etape 2 : Transposer le texte avec un autre sujet. (20') Expliquer aux élèves que nous allons transposer le texte en utilisant d'autres pronoms personnels : nous et vous. Commencer l'histoire avec « C'était l'histoire de Léa et moi. Laisser les élèves effectuer les changements nécessaires. Demander aux élèves quels sont les changements remarqués. <u>Réponse attendue :</u> Cette fois, nous n'entendons plus « ai » mais « ions » Faire la même chose avec le pronom personnel « vous » (Léa et toi). Demander aux élèves quels sont les changements remarqués.</p>	<p>Annnonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 1 : Rappel de la séance précédente (5') « Qu'avons-nous pu observer lorsque nous avons transposé le début de l'histoire à l'imparfait ? » <u>Réponse attendue :</u> pour les pronoms personnels je tu il /elle ils / elles, on entend « ai », pour les pronoms personnels nous et vous, on entend « ions » et « iez ».</p> <p>Etape 2 : Observations de corpus (20') Expliquer aux élèves que comme pour les verbes du présent, ils vont pouvoir observer différents verbes conjugués à l'imparfait. Expliquer que beaucoup de verbes proviennent du texte « Le Roi de la mer » qu'ils ont transposé lors des séances précédentes. Distribuer un corpus de verbe à chaque groupe. Chaque groupe sera responsable d'un pronom personnel sujet. Consigne : (à afficher/écrire au tableau) 1. Recopier le sujet sur les pointillés et le verbe conjugué, lettre par lettre, dans la grille de décomposition. 2. Découper les cases blanches restantes sur la droite.</p>

	<p>« C'était l'histoire du roi » à la place de « C'est l'histoire du roi ».</p> <p>Laisser les élèves transposer le texte à l'imparfait et noter les transformations. « Que remarquons-nous ? »</p> <p><u>Réponse attendue</u> : le verbe change, on entend « ai », on ne parle plus au présent mais au passé.</p> <p>Bilan de séance (3') : Qu'avons-nous appris ? Nous avons transposé un texte au présent, à l'imparfait. Avec les pronoms il-elle-on / ils-elles, on entend « ai » à la fin du verbe.</p>	<p>changements remarquables.</p> <p><u>Réponse attendue</u> : Comme pour les pronoms personnels il/elle/ils/elles, on entend « ai » à la fin des verbes à l'imparfait.</p> <p>Bilan de séance (3') : Qu'avons-nous appris ? Quand on conjugue un verbe à l'imparfait avec je et tu, on entend « ai » à la fin du verbe.</p>	<p>Réponse attendue : Cette fois, nous n'entendons plus « ai » mais « iez »</p> <p>Bilan de séance (3') : Qu'avons-nous appris ? Quand on conjugue un verbe à l'imparfait avec nous et vous, on entend « ions » et « iez » à la fin du verbe. Pour ces pronoms personnels, nous n'entendons plus « ai ».</p>	<p>3. Aligner chaque bandelette à droite pour pouvoir comparer les verbes.</p> <p>Groupe « ions » : Groupe de Yacine. Groupe « iez » : Groupe de Timéo. Pendant ce temps, laisser les élèves observer les verbes, passer dans les rangs pour écouter les remarques, les classements.</p> <p>Etape 3 : Mise en commun (10') Prendre en photo chaque classement du groupe et le vidéo-projeter pendant que le groupe passe pour illustrer leurs propos. Chaque groupe va venir au tableau présenter son classement, ses remarques. Faire venir en dernier les groupes pour « nous » et « vous ».</p> <p><u>Réponses attendues</u> : radical du verbe + présence de la marque de temps qui s'entendent « ai » / « i » + les terminaisons du présent.</p> <p>Effectuer un bilan avec la classe « Que remarque-t-on ? »</p> <p><u>Réponse attendue</u> : A l'imparfait, pour conjuguer un verbe, on ajoute « ai » au radical du verbe pour les pronoms je/tu/il-elle-on/ils-elles et « i » pour nous/vous. Ensuite on ajoute les terminaisons du présent « s-s-t-ons-ez-ent ».</p> <p><u>Donner le vocabulaire précis</u> : expliquer que « ai » et « i » sont la marque de temps de l'imparfait, elles s'entendent et que les terminaisons du présent s'appellent les marques de personnes.</p> <p>Bilan de séance (3') : Qu'avons-nous appris ? Nous avons observé des verbes et remarqué la marque de temps « ai » et « i » et les terminaisons du présent.</p>
--	--	--	---	---

	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Temps	45 minutes	40 minutes	40 minutes
Objectifs	Réaliser une carte mentale sur l'imparfait	S'entraîner à conjuguer des verbes à l'imparfait	Réaliser une production d'écrit en utilisant l'imparfait
Matériel	Feuilles a4 par groupe Feutres/crayons de couleurs	Exercices d'application	Livre « La préhistoire » Feuilles a4.
Déroulement de l'activité	<p>Annonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 1 : Rappel de la séance précédente (5') « Qu'avons-nous appris lors de la séance précédente ? » <u>Réponse attendue</u> : pour conjuguer un verbe à l'imparfait, il faut ajouter « ai » ou « i » pour nous et vous au radical du verbe, et ajouter les terminaisons du présent.</p> <p>Etape 2 : Explication des consignes. (5') Expliquer aux élèves que maintenant que nous avons compris comment conjuguer des verbes à l'imparfait, c'est à eux de créer une leçon. Leur expliquer que je n'attends pas une leçon avec des phrases, mais une leçon en carte mentale, facile à comprendre à apprendre, qui reprend les éléments les plus importants pour savoir conjuguer les verbes à l'imparfait. (Si besoin, afficher les cartes mentales des leçons de grammaire pour aider).</p> <p>Etape 3 : Construction de la carte mentale (20') Mélanger les groupes de la séance précédente pour avoir une vue plus large sur l'ensemble des pronoms personnels. Laisser les élèves réaliser leurs cartes mentales, passer dans les rangs pour observer les réalisations.</p> <p>Etape 4 : Mise en commun (10') Chaque groupe vient présenter sa carte mentale en justifiant sa réalisation. Après chaque passage, demander aux autres groupes s'ils ont des questions, des remarques.</p> <p>Etape 5 : Réaliser la leçon ensemble. (5') A l'aide des cartes mentales précédentes, réaliser l'affichage de la classe. Radical + marque de temps qui s'entendent (ai/i) + marques de personnes.</p>	<p>Annonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 1 : Explication des consignes (5') <u>Exercice 1</u> : Entoure les verbes qui s'accordent avec le pronom personnel sujet. <u>Exercice 2</u> : Conjugue les verbes dans la phrase avec le pronom personnel sujet. <u>Exercice 3</u> : Récris la phrase en changeant le pronom personnel sujet. <u>Exercice 4</u> : Transpose ce texte au présent à l'imparfait. Pour chaque exercice, demander à un élève de reformuler ce qu'il faut faire et faire un exemple avec les élèves, écrit au tableau.</p> <p>Etape 2 : Réalisation des exercices (20') Les élèves réalisent leurs exercices individuellement. Différenciation : Aider Kylian et Rafaiel à réaliser leurs exercices.</p> <p>Etape 3 : Synthèse collective (10') Réaliser une mise en commun : les élèves corrigent au tableau en justifiant.</p> <p>Bilan de séance (3') : Qu'avons-nous appris ? Nous avons réalisé des exercices pour nous entraîner à conjuguer des verbes à l'imparfait.</p>	<p>Annonce de l'objectif (2')</p> <p>Etape 1 : Annonce du thème du projet d'écriture (10') Lire l'album sur la préhistoire aux élèves. Demander aux élèves comment vivaient les hommes lors de cette période ? <u>Réponse attendue</u> : ils vivaient dans des huttes, ils chassaient les animaux, ils s'habillaient avec de la peau d'animal...</p> <p>Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir, en quelques lignes, raconter comment vivaient les hommes préhistoriques. La seule contrainte est d'utiliser obligatoirement l'imparfait.</p> <p>Afficher l'affichage sur l'imparfait au tableau si nécessaire. Ecrire le vocabulaire nécessaire et demandé par les élèves au tableau.</p> <p>Etape 2 : Phase d'écriture. (20') Les élèves écrivent leur histoire en binôme. <u>Différenciation</u> : écrire l'histoire en dictée à l'adulte pour Kylian et Rafaiel mais demander de justifier la conjugaison des verbes à l'imparfait.</p> <p>Aborder les irrégularités du verbe faire et du verbe voir. Si les élèves ne l'abordent pas, leur proposer un récit écrit par la maîtresse pour observer les irrégularités de ces verbes. Préciser que les élèves doivent faire confiance à ce qui s'entend.</p> <p>Etape 3 : Lecture des productions. (10') Demander à plusieurs binômes de venir lire leur production au tableau. A chaque fois, le groupe classe doit vérifier si le binôme a bien utilisé l'imparfait.</p> <p>Bilan de séance (3') : Qu'avons-nous appris ? Nous avons</p>

	Bilan de séance (3') : Qu'avons-nous appris ? Nous avons réalisé une carte mentale pour conjuguer les verbes à l'imparfait.		raconté à l'écrit la vie des hommes préhistoriques en utilisant l'imparfait.
--	--	--	--

Convention de transcription

F : formateur

C : enseignante C

+ pause (p5s) : silence de 5 secondes

/ interruption

: allongement de la syllabe

Chevauchement

(entre parenthèses) observations

<p>1. F : alors toi ++ là on va essayer de revenir sur + sur le travail que tu as fait depuis la dernière fois et voir un petit peu où est-ce que tu en es + les questions que tu te poses encore + euh + les choses sur lesquelles tu trouves des avancées et voir dans l'ensemble qu'est-ce que l'on peut encore faire</p> <p>2. C : ok</p> <p>3. F : donc toi maintenant là + on va peut-être choisir dans un premier temps la dictée parce que c'est ce qui a pris le <u>plus de + voilà</u></p> <p>4. C : <u>le plus de temps</u></p> <p>5. F : après on verra si tu veux que l'on parle de l'imparfait + donc si tu es d'accord on va essayer de travailler sur la séance de dictée que tu as faite + et que tu as déjà mise en place plusieurs fois au cours de la période précédente + donc voir un petit peu comment toi ton cheminement par rapport à ça + et les questions qu'il te reste</p> <p>6. C : bah au départ c'était un peu compliqué surtout le bruit en fait + je trouve qu'ils font beaucoup de bruit et des fois j'ai peur qu'ils ne puissent pas vraiment + et bien je sais qu'il y en a qui ont vraiment besoin de calme pour travailler donc des fois j'ai un peu peur que ça soit un petit peu compliqué + après je trouve que c'est quelque chose qui prend du temps + je trouve ça très bien + mais je trouve que ça prend un peu de temps quand même + bah ça dépend des dictées des fois c'est très rapide + en fait c'est qu'on ne sait</p>	<p>F1 : geste de cadrage</p> <p>C2 : geste d'écoute</p> <p>F3 : geste de cadrage</p> <p>C4 : geste d'écoute active</p> <p>F5 : Geste de cadrage qui ouvre sur une question ouverte</p> <p>C6 : geste d'évaluation</p> <p>→ Facteur d'influence élèves : Ordre</p>
--	--

jamais des fois ça va être super rapide et des fois bah comme aujourd'hui ça a pris beaucoup de temps

7. F : alors là quand tu dis ça prend du temps + qu'est-ce qui prend du temps ?

8. C : c'est la réflexion à tous les quatre qui prend du temps en fait + parce que des fois ils n'arrivent vraiment pas à se mettre d'accord et ils vont rester bloqués sur une phrase pendant dix minutes + donc euh + et puis j'essaye de les laisser faire entre eux + donc je ne sais pas si j'interviens trop ou pas assez + ça je ne sais pas trop comment je dois faire + sinon au niveau de leurs progrès je trouve qu'il y a eu beaucoup de progrès dans les accords du nom + c'est à dire que maintenant ils accordent bien bah déterminant nom et adjectif pour la plupart + même Kyllian qui a des difficultés + tout à l'heure il m'a dit + à « longs » il faut que je l'accorde alors que ça avant il me l'aurait écrit comme il l'entend + donc je vois du progrès là-dessus + pour tous franchement + après il y a des groupes qui vont plus vite mais du coup j'ai fait comme tu m'as dit je leur pose des petites questions en plus et ça ils aiment bien ++ bah sinon je trouve que c'est quand même plus euh + ah c'est pas qu'ils travaillent plus mais je pense qu'ils comprennent plus la correction que avant quand je la faisais au tableau ils / je ne sais pas ce qu'ils / ils rêvaient un petit peu quoi

9. F : d'accord

10. C : je pense que c'est quand même une bonne chose

11. F : donc là tu te rends compte / euh tu vois des plus-values + ils sont un peu plus engagés dans la tâche et tu penses qu'il y a des progrès

12. C : oui il y a des progrès aussi

13. F : c'est ça ?

14. C : oui

15. F : euh + les choses qui sont un peu embêtantes on va dire c'est que ça prend beaucoup de temps + et que/

16. C : vu que j'ai / que je ne fais pas tous les jours non plus donc ça me + ce n'est pas non plus très grave + dans ce cas-là je peux prévoir une séance après qui est plus courte + ça c'est /

F7 : geste de questionnement sur une préoccupation soulevée

C8 : gestes d'évaluation

→ Facteurs d'influence élèves : **ordre, participation, apprentissage**

→ Préoccupations pédagogiques : **le rôle de l'enseignant**

F9 : geste d'écoute

C10 : geste d'évaluation

F11-13 : geste d'écoute en reformulant, suivi d'un geste de questionnement

F15 : geste d'écoute en reformulant

C16 : geste de justification

17. F : oui parce qu'au niveau de la régularité cette séance-là en ilôts avec la négociation + tu l'as fait tous les +	F17 : geste de questionnement
18. C : une fois par semaine	C18 : geste de description
19. F : une fois par semaine + et les autres séances ça se déroule comment ?	F19 : geste de questionnement
20. C : il y a une séance de dictée de groupes nominaux où ils négocient par deux mais du coup ça va quand même plus vite + il y a la séance bah juste avant celle-ci on fait la phrase du jour	C20 : geste de description
21. F : d'accord	F21 : geste d'écoute
22. C : donc en fait ça change un petit peu tout le temps et je trouve que c'est pas mal	C22 : geste d'évaluation → Facteurs d'influence élèves : participation
23. F : quelle est la différence entre la phrase du jour et aujourd'hui la négociation	F23 : geste de questionnement
24. C : bah la phrase du jour je trouve que c'est plus collectif quand même + parce que + on en parle tous ensemble + j'ai l'impression que c'est comme un pré-travail en fait pour + pour la dictée bilan d'aujourd'hui	C24 : geste de construction
25. F : un pré-travail c'est à dire ?	F25 : geste de questionnement
26. C : bah c'est-à-dire qu'on apprend un petit peu à justifier tous ensemble puisqu'on prend les graphies de tout le monde	C26 : geste de construction → facteur d'influence élèves : apprentissage
27. F : hum	
28. C : et du coup quand ils ne sont pas d'accord bah ils expliquent chacun leur tour bah non moi je l'ai écrit comme ça pourquoi + et du coup ils ont peut-être moins / enfin moi je trouve qu'ils ont moins de mal à le faire quand je suis là + parce que des fois quand ils bloquent je les aide un petit peu + alors qu'aujourd'hui je les laisse plus entre eux	C28 : geste de description → facteur d'influence élèves : travail → Préoccupations pédagogiques : le rôle de l'enseignant
29. F : d'accord	
30. C : j'aime bien le fait de faire les deux en fait ++ je ne sais pas si c'est le mieux mais	C30 : geste d'évaluation suivi d'un geste de problématisation
31. F : bah en tout cas je pense que c'est intéressant +	F31 : geste d'écoute qui ne tient pas compte de la problématisation
32. C : j'aime bien l'idée de faire les deux	C32 : geste d'évaluation
33. F : moi non plus je ne sais pas si c'est le mieux + je n'en sais rien non plus mais /	F33 : geste d'écoute
34. C : et puis ça change au moins tous les jours ce n'est pas la même chose	C34 : geste d'évaluation

35. F : ouais	
36. C : parce que	
37. F : donc ça aussi c'est encore un point positif c'est qu'il y a une variation	F37 : geste d'institutionnalisation
38. C : ouais	
39. F : donc ça évite la lassitude	F39 : geste d'institutionnalisation
40. C : c'est ça parce qu'en plus je trouve qu'ils se lassent quand même très vite + et du coup + ils disent qu'ils sont contents + hier ils m'ont dit ah demain c'est la dictée à quatre + ils ont compris en fait comment ça marche	C40 : geste d'évaluation → facteur d'influence élèves : participation
41. F : hum	
42. C : du coup il y en a qui étaient pressés parce que par exemple ces deux groupes-là qui sont tout de même super forts + et bah du coup ils sont pressés d'arriver à la dictée à quatre pour se mettre d'accord	C42 : geste d'évaluation → facteur d'influence élèves : participation
43. F : lesquels ?	
44. C : ce groupe-là et le groupe là-bas	
45. F : ah bah j'étais tombé sur un groupe fort ah bah d'accord	
46. C : oui	
47. F : ah bah dommage alors	
48. C : oui oui + ils sont très performants + ils justifient bien et euh +	C48 : geste d'évaluation
49. F : alors qu'est-ce que c'est justifier bien pour toi ?	F49 : geste de questionnement
50. C : bah c'est expliquer pourquoi on a écrit comme ça en utilisant des règles que l'on a vues + par exemple les règles de conjugaison ou les règles d'accord dans le groupe nominal + c'est pas dire bah j'ai mis un -S + il faut dire pourquoi + c'est ce que je leur dis souvent il faut expliquer pourquoi+ pourquoi est-ce que tu as fait ça sinon l'autre il ne peut pas comprendre son erreur	C50 : geste de description → facteur d'influence élèves : apprentissage
51. F : d'accord	
52. C : parce qu'après des fois ils peuvent essayer de justifier même sur quelque chose qui n'est pas forcément bon mais au moins essayer d'expliquer ce qui s'est passé dans sa tête sur le moment où il l'écrivait ++	C52 : geste de description → facteur d'influence élèves : apprentissage
53. F : donc là d'accord euh :: + donc il y a cette phase-là où ils sont en n/ tu ne nous a pas dit mais euh il y a la première phase où tu fais la dictée on va dire de façon ordinaire	F53-55 : geste de désignation

<p>54. C : oui</p> <p>55. F : ils ont un temps de révision</p> <p>56. C : j'ai augmenté le temps par rapport à la dernière fois (rigole)</p> <p>57. F : oui c'est sûr (rigole) + et puis donc tu as / on était en train de parler de la phase de négociation</p> <p>58. C : oui</p> <p>59. F : cette phase de négociation comment elle se déroule en fait ? + parce qu'en effet on voit bien qu'ils ont des habitudes + mais qu'est-ce que/ comment tu leur demandes / parce que tu as donné très peu de consignes + parce qu'ils avaient déjà des habitudes /</p> <p>60. C : oui je pense que c'est pour ça en fait + ils savent comment ça marche + au début je leur expliquais que il fallait se mettre d'accord + la première fois j'ai beaucoup expliqué comment se mettre d'accord + qu'il fallait justifier + qu'il ne fallait pas s'énerver + puis on faisait phrase par phrase parce qu'on devait se mettre d'accord sur tous les mots et pas choisir une dictée + parce qu' au début il y en a qui avaient fait ça + ils avaient choisi une dictée entre les quatre + la meilleure + celle qu'ils préféraient + et ils l'avaient rendue + je leur avais expliqué que ce n'est pas ça qu'il fallait vraiment comparer + donc maintenant je pense qu'ils ont pris l'habitude + mais au début ça ne se faisait pas vraiment comme ça</p> <p>61. F : et comment tu as fait pour qu'ils comparent au lieu de choisir une dictée ? pour qu'il y ait cette confrontation finalement</p> <p>62. C : bah au début je ne savais pas comment leur expliquer comme il y a un groupe qui avait réussi à le faire je leur ai demandé de l'expliquer et en fait ils se sont expliqués entre eux + et après ça s'est/ et puis il y en a un qui a dit ah mais si vous ne savez pas comment faire vous n'avez qu'à faire comme la phrase du jour + vous écrivez sous chaque mot et en fait il y a beaucoup de groupes qui ont repris cette technique-là du coup de prendre chaque mot et à chaque fois ils écrivent + toi tu l'as écrit comment + tu l'as écrit comment + et on se met d'accord + et ça c'est une technique qu'ils ont reprise + et je ne</p>	<p>F57 : geste de désignation</p> <p>F59 : geste de questionnement</p> <p>C60 : geste de description</p> <p>→ Facteurs d'influence élèves : travail</p> <p>F61 : geste de questionnement</p> <p>C62 : geste de description</p>
--	---

pensais pas du tout franchement + ça m'a étonnée + et la plupart des groupes fait comme ça

63. F : d'accord + oui parce qu'en effet je n'ai pas pu filmer tous les groupes + mais j'ai vu qu'il y avait des démarches différentes quand même dans les groupes + alors celui que j'ai filmé + alors ce n'était pas tout à fait cette démarche-là du coup + eux ils avaient une autre démarche + et j'ai vu en effet qu'en fonction des groupes ça ne fonctionnait pas tout le temps pareil + mais je n'ai pas pu tous les regarder

64. C : oui ça dépend il y en a qui s'échangent les cahiers aussi et qui regardent les erreurs de chacun + ça je trouvais ça intéressant + ça c'est le groupe là-bas qui fait ça + mais ils ont du mal + en fait ils ne cherchent que les erreurs + ils cherchent les mots qui ne sont pas écrits comme ils sont écrits sur son cahier + ce n'est pas des erreurs + c'est + c'est bon quoi + c'est un peu plus compliqué + c'est pour ça que c'est ce groupe-là où ça fini souvent il y en a une qui pleure

65. F : alors tu dis ils ne cherchent pas les erreurs ?

66. C : là par exemple c'est / je vais prendre Safa + elle va prendre le cahier de sa voisine

67. F : hum

68. C : elle va dire là ce n'est pas bon là ce n'est pas bon là ce n'est pas bon + parce qu'elle elle ne l'a pas écrit comme ça

69. F : d'accord + et alors comment ils pourraient faire + différemment + pour qu'il y ait toujours cette confrontation + mais une confrontation qui ne soit pas émotionnelle mais vraiment sur les apprentissages

70. C : bah j'avais pensé à leur distribuer / mais après ce n'est plus la dictée négociée par quatre + alors leur distribuer moi-même une dictée que j'avais faite avec des erreurs + pour qu'ils + pour qu'ils travaillent sur une seule dictée + j'avais pensé à faire ça mais je ne savais pas si c'était le même objectif d'apprentissage ou pas ++ je ne savais pas si ça pouvait les aider ou pas

71. F : bah là actuellement + ils travaillent sur quelles erreurs ?

72. C : les accords du nom + et les accords sujet-verbe

F63 : geste de traduction, puis geste de questionnement

C64 : geste de description

→ Facteurs d'influence élèves : travail

F65 : geste de questionnement

C66 : geste de description

C68 : geste de description

F69 : geste de questionnement

C70 : geste de problématisation

→ Préoccupation pédagogique : contenus

→ Facteurs d'influence élèves : apprentissage

F71 : geste de problématisation

73. F : d'accord mais ils travaillent sur les erreurs qui sont sur quels supports

74. C : sur du papier (rigole)

75. F : (rigole) oui

76. C : je ne comprends pas

77. F : je vais poser ma question différemment ++ donc si on inverse ma question + si tu vas leur proposer une dictée que toi tu as inventée avec des erreurs + ils vont travailler sur les erreurs de qui ?

78. C : bah de ++ de moi mais normalement de moi + mais des erreurs que les élèves peuvent faire à leur âge

79. F : oui d'accord + est-ce que /

80. C : mais ça ne va pas les aider sur leur dictée + les erreurs à eux peut-être + oui c'est autre chose en fait

81. F : ça ne va pas les aider sur les erreurs à eux + pourquoi ça ne va les aider ?

82. C : bah parce que ce n'est pas eux qui ont fait les erreurs

83. F : ah donc la différence que tu vois entre les deux c'est quoi du coup ?

84. C : bah c'est que là elle comprend ses erreurs à elle alors que là elle comprendrait les erreurs d'un enfant qui n'existe pas quoi + bah de / ce n'est pas les siennes + elle va peut-être moins les retenir + c'est possible

85. F : elle va peut-être moins les retenir ++ et ça va +++ peut-être un peu plus loin + elle ne va pas les retenir et +

86. C : peut-être pas les comprendre non plus

87. F : oui elle va + en tout cas ça ne va pas la bousculer sur ses représentations à elle

88. C : ok ah oui

89. F : donc c'est une possibilité + mais on ne va peut-être pas travailler les mêmes choses du coup

90. C : d'accord

91. F : en fait moi je voyais quelque chose de plus simple dans ce que tu m'as dit + dans ce que tu m'as dit c'était la verbalisation qui était faite qui à mon avis était agressive + donc si déjà cette verbalisation n'était pas agressive peut-être que les choses se passeraient mieux + au lieu de dire toi tu as fait ça ce

F77 : geste de questionnement

C78 : geste de justification

C80 : geste de problématisation

→ Facteurs d'influence élèves : **apprentissage**

F81 : geste de problématisation

C82 : geste de construction

→ Facteurs d'influence élèves : **apprentissage**

F83 : geste de questionnement

C84 : geste de construction

→ Facteurs d'influence élèves : **apprentissage**

F85 : geste de questionnement

C86 : geste de construction

→ Facteurs d'influence élèves : **apprentissage**

F87 : geste d'institutionnalisation

F91-95 : geste d'amplification

n'est pas bon + si ça passait par + là on n'a pas la même choses tous les deux + déjà il n'y a pas d'accusation + il n'y a pas d'agression + c'est juste un constat + maintenant on va se poser la question + et donc plutôt leur apprendre à s'exprimer différemment pour que + accepter qu'il y ait un doute et qu'il y ait une confrontation mais plutôt qu'une confrontation comment on va coopérer pour arriver au même objectif ensemble + avoir une réponse commune + tu vois j'ai l'impression que sur ce groupe-là mais je ne les ai pas regardés + que finalement c'est plus dans le langage

92. C : oui + c'est pas oui /

93. F : qu'il faut travailler/

94. C : oui c'est ça

95. F : que / voilà ce n'est pas une nouvelle modalité à laquelle il faut forcément réfléchir

96. C : donc ça je pourrais travailler ça que avec ce groupe-là pendant + bah rester avec eux pendant une dictée peut-être pour leur / ou avec toute la classe montrer comment on fait

97. F : peut-être en effet / oui alors montrer comment on fait ? c'est-à-dire ? comment tu ferais ?

98. C : bah montrer comment on devrait s'exprimer pour justement réfléchir sur cette dictée-là

99. F : alors comment tu ferais pour montrer comment s'exprimer ?

100. C : bah + j'ai déjà vu des vidéos où ils le font très bien les enfants + donc soit leur montrer une vidéo ou alors on regarde un groupe qui le fait + je ne sais pas ce groupe-là + et qu'on :: + bah si je les filme une fois et qu'après je les mets au tableau et qu'on s'interroge est-ce que là ils se sont exprimés correctement + comment il auraient pu faire

101. F : qu'est-ce qu'il risque de se passer si on montre la vidéo d'un groupe aux élèves

102. C : ils vont peut-être se sentir un peu :: jugés + je ne sais pas

103. F : si tu leur demandes qu'est-ce qu'ils ont fait qui était bien et ce qui ne va pas et cetera en effet il y a peut-être des /

C96 : geste de projection

→ Préoccupations pédagogique : organisationnelle

C98 : geste de construction

C100 : geste de construction

→ Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle

→ Préoccupations pédagogiques : contenus

C102 : geste de soumission

<p>104.C : peut-être des enfants qu'ils ne connaissent pas/ 105.F : et alors est-ce que le fait de montrer ça suffit à + 106.C : non je ne sais pas + peut-être pendant un temps + peut-être pendant la dictée d'après 107.F : là on est vraiment sur la façon d'être + donc je crois que c'est vraiment propre à ce groupe-là en plus 108.C : ah oui + mais c'est propre à cette élève 109.F : à cette élève-là 110.C : c'est elle qui est comme ça 111.F : donc quel est le moyen le plus simple pour + améliorer les choses les changer progressivement 112.C : bah je pense qu'il faudrait que je la reprenne à chaque fois + explique + mais c'est un peu compliqué avec elle du coup + elle est très très agressive avec tout le monde + même avec moi des fois elle me fait des réflexions + je n'ai jamais entendu une enfant faire des réflexions comme ça 113.F : d'accord 114.C : après je peux lui redire à chaque fois que j'entends moi qu'on ne s'exprime pas comme ça dans tous les travaux de groupe 115.F : oui ça peut être une solution 116.C : lui faire comprendre qu'il faut que si elle s'exprime autrement parce que son idée elle va être plus prise en compte en fait que si elle lui dit tu as faux + ce n'est pas bon ce que tu as écrit + j'ai raison 117.F : oui exactement + ou peut-être que pour justement aplanir les choses + pour éviter ce genre de langage + pour ce groupe-là il y a peut-être besoin d'un protocole très précis très strict + parce qu'on voit là que finalement ils fonctionnent tous un peu différemment qu'ils ont trouvé leur façon de faire + qui finalement correspond assez bien à certains groupes + peut-être qu'il y a des choses à améliorer je ne sais pas je n'ai pas pu voir tous les groupes 118.C : globalement ça fonctionne bien</p>	<p>C104 : geste de construction C106 : geste de soumission C108 : geste de justification C110 : geste de justification C112 : geste de justification → Facteur d'influence élèves : ordre C114 : geste de construction C116 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : ordre F117 : geste d'amplification</p>
---	---

119.F : et puis peut-être que pour ce groupe-là si justement s'il y a encore des dysfonctionnements bah peut-être qu'il faut les outiller avec un protocole en disant bah voilà pour éviter tous ces côtés interrelationnels compliqués /	F119 : geste d'amplification
120.C : oui leur faire un peu une fiche qui les aide avec des phrases limite	C120 : geste de projection
121.F : alors une fiche peut-être que ça va être l'aboutissement + mais je pense que dans un premier temps ++ euh dans ce que j'entendais il faut faire vraiment un étayage de l'adulte et qui + non pas qui leur montre mais qui est avec eux pour cadrer justement voilà	F121 : geste de valorisation, puis un geste d'amplification
122.C : ouais donc que je reste un petit peu avec eux quoi	C122 : geste de soumission
123.F : et que ça soit on a les quatre cahiers + chacun le leur + tous ils vont peut-être dire comment ils ont écrit + est-ce qu'il y a des différences + et qu'il n'y ait pas ce rapport langagier avec « moi j'ai écrit ça » « toi tu as écrit ça »	F123 : geste d'amplification
124.C : ouais c'est plus est-ce que nos cahiers sont pareils et pas j'ai raison et eux ils ont tort	C124 : geste de construction
125.F : voilà + c'est à dire il y a des groupes où j'ai cru remarquer qu'ils comparaient tous les mots avec tous les élèves + là quand j'entendais ce que tu disais c'est elle qui va chercher les différences	F125 : geste de valorisation, puis geste de traduction
126.C : oui	
127.F : c'est une possibilité	
128.C : oui oui oui + mais il faut dans ce cas il faut accepter que les différences qu'elle trouve soient peut-être la bonne réponse aussi	C128 : geste de justification
129.F : voilà + c'est une nouvelle présentation des différences quoi + on a le droit de partir des différences ça peut être plus rapide + il y a peut-être un risque à ne traiter que les différences aussi + mais il faut que ça soit présenté différemment	F129 : geste d'institutionnalisation
130.C : en tout cas ça les a fait progresser et ça c'est clair et net pour ceux qui avaient des bons résultats + bon bah je ne vois pas trop de grande différence + mais il y en a qui avaient des petites difficultés je vois que comme ça ils ont plus compris même au quotidien dans leurs productions + donc ça c'est bien	C130 : geste d'évaluation
131.(17 :06) F : est-ce qu'il y a un moment particulier dans la séance sur lequel tu voudrais que l'on revienne ?	F131 : geste de cadrage

132.C : (p3s) euh j'ai des fois + quand on fait la correction après + en fait ils justifient

133.F : oui

134.C : et en fait j'ai peur que certains élèves qui avaient fait des erreurs n'osent pas dire moi je n'ai pas écrit ça comme ça + moi je l'aurais écrit différemment + parce que souvent il y a **des élèves qui lèvent la main** + et je dis est-ce qu'il y a quelqu'un qui n'est pas d'accord + **et il y a personne + donc du coup je me dis là est-ce que tout le monde s'est mis d'accord et c'est le monde idéal** + ou est-ce qu'il y en a qui n'osent pas en fait dire **qu'ils n'ont pas compris pourquoi ça s'écrit comme ça**

135.F : alors justement sur ce temps le dernier temps + bon l'avant dernier puisqu'il y aurait la correction qui est le dernier temps + sur ce temps de correction collective + toi quel objectif tu vises à ce moment-là ?

136.C : bah ce que + tout / **l'ensemble de la classe comprennent ses erreurs** + parce que moi en fait **je prends leurs productions et j'entoure les erreurs et après avec les erreurs je fais un petit mix** + bon là il y avait qu'un groupe qui avait fait beaucoup d'erreurs + et c'est pour que les / bah les quelques groupes qui ont fait des erreurs comprennent leurs erreurs + grâce à l'explication d'autres élèves + de groupes différents du coup + c'est souvent la feuille du groupe qui est là-bas qui fait beaucoup d'erreurs + souvent la plupart du temps les dictées c'est les leurs à 90% + et du coup les autres expliquent pourquoi ils ont fait des erreurs

137.F : d'accord

138.C : c'est pour leur faire comprendre différemment que juste moi avec mon stylo rouge + dans mon cahier quoi

139.F : et là tu penses que + après ce temps-là + qu'est-ce qui te fait penser qu'ils ont mieux compris ?

140.C : **bah j'ai remarqué des petites évolutions (rigole) quand même petites mais il y en a quand même** + et après c'est ça qui me + qui me perturbe un peu c'est que j'ai peur qu'ils n'osent pas me dire surtout eux avec leur caractère ils n'osent pas me dire quand ils n'ont pas compris + déjà de base + des fois

C132-134 : geste de problématisation

→ Facteurs d'influence élèves : **participation, travail, apprentissage**

F135 : geste de problématisation, puis geste de questionnement

C136 : geste de description

→ Facteurs d'influence élèves : **apprentissage**

C138 : geste de justification

F139 : geste de questionnement

C140 : geste de problématisation

→ Facteurs d'influence élèves : **apprentissage**

<p>je me demande est-ce qu'ils ont compris ou pas + des fois je lui demande c'est là-bas à cette fille + Enola tu as compris ? + oui oui + et je ne sais pas et je n'ai pas envie non plus de la pointer du doigt devant tout le monde</p> <p>141.F : donc toi ce que tu voudrais en fait dans cette phase-là + c'est apporter des compléments sur des erreurs qui restent</p> <p>142.C : oui</p> <p>143.F : pour un groupe particulièrement faible</p> <p>144.C : oui bah après ça fait un rappel à toute la classe + mais c'est quand même visé parce que ceux qui ont eu juste bah ils ont juste + après ça leur rappelle aussi pourquoi et + les règles mais + c'est plus pour ceux qui ont des difficultés quand même</p> <p>145.F : est-ce que ce groupe-là il a participé + tu penses qu'il a été engagé pendant ce temps de correction collective ?</p> <p>146.C : non + non il ne participe/</p> <p>147.F : comment tu sais qu'ils n'ont pas /</p> <p>148.C : bah parce qu'ils ne participent presque jamais déjà + et parce que je voyais Nohan qui était en train de faire une bataille avec ses stylos + donc déjà j'ai compris que c'était trop + ça faisait trop + en fait là il n'écoutait plus + je le connais je vois son visage et à un moment donné + il va me regarder il va me dire oui oui mais je sais qu'il ne m'écoute pas +</p> <p>149.(20min18) F : oui donc là + c'était trop ?</p> <p>150.C : oui là ça a duré trop longtemps + d'habitude ça ne dure pas aussi longtemps + mais là j'ai vu + je les ai perdu le groupe là-bas c'était trop long ++ en plus ils ont été dans les premiers à finir donc je pense que c'était trop long pour eux</p> <p>151.F : d'accord + alors c'était trop long au niveau de la phase de négociation c'est ça ?</p> <p>152.C : oui et du coup ça fait une séance qui était longue</p> <p>153.F : d'accord + alors qu'est-ce que tu pourrais faire pour changer ça ?</p> <p>154.C : alors moi j'avais pensé à leur mettre comme un minuteur en fait + pour leur dire et bien vous avez quinze minutes pour vous mettre d'accord + je me</p>	<p>F141-143 : geste de problématisation</p> <p>C144 : geste de problématisation</p> <p>F145 : geste de questionnement</p> <p>F147 : geste de questionnement</p> <p>C148 : geste de description → Facteurs d'influence élèves : participation</p> <p>F149 : geste de questionnement C150 : geste de justification</p> <p>F151 : geste de questionnement associé à un geste de désignation C152 : geste d'écoute</p> <p>F153 : geste de questionnement C154 : geste de construction</p>
--	--

dis ça va les stresser + mais d'un autre côté ça va aussi euh + tous les petits bavardages en plus quoi

155.F : il y en a eu beaucoup des bavardages en plus ?

156.C : euh un petit peu quand même + bah dans ce groupe là-bas + et par exemple à un moment je voyais Yacine et Ulysse qui commençaient à jouer avec leurs stylos tous les deux + ça ça sert à rien quoi + et eux c'est souvent comme ça + où alors ils vont rêver un petit peu alors que je pense que s'ils ont un temps donné bah peut-être qu'ils vont dire bon bah là il faut qu'on ait terminé + mais du coup mon truc ça ne marche plus (rigole)

157.F : hum + là ils ont mis combien de temps en négociation

158.C : je dirais bien vingt minutes quand même

159.F : donc cinq minutes de plus + d'accord + donc ça pourrait être un timer qui les stoppe d'accord

160.C : bah c'est plus pour les aider en fait à + ce n'est pas vraiment pour leur dire stop c'est fini vous arrêtez vous lâchez les feuilles mais c'est plus pour qu'ils se disent on a quinze minutes on a trois phrases ah on n'essaie de ne pas passer plus de cinq minutes sur une phrase + pour les aider à s'organiser

161.F : d'accord

162.C : je pense que des fois ils sont dans leur truc et ils ne se rendent pas compte que je ne leur donne pas de limite de temps

163.F : bah s'ils sont dans leur truc donc finalement c'est qu'ils sont en train de travailler alors ?

164.C : oui + oui + enfin je ne parle pas pour ce groupe-là + eux ils rêvent un peu ++ c'est pour leur + enfin + je ne sais pas trop pour leur mettre une petite pression mais pour qu'ils se bougent un petit peu quoi ++ eux des fois ils peuvent vraiment se mettre à rêver et pendant ouais quatre cinq minutes ils ne vont rien faire + je vais passer voir tout le monde + je reviens + ils sont toujours au même mot + et sans discussion particulière sur la dictée

165.F : d'accord

166.C : c'est pour ça que j'avais aussi pensé à changer de place + parce que je ne suis pas sûre que ce groupe-là soit très /

→ Facteur d'influence élèves : **ordre**

F155 : geste de questionnement

C156 : geste de description

→ Facteur d'influence élèves : **ordre**

F157 : geste de questionnement

C158 : geste description

F159 : geste d'institutionnalisation

C160 : geste de justification

→ Facteur d'influence élèves : **ordre**

C162 : geste de justification

F163 : geste de questionnement

C164 : geste de justification

→ Facteur d'influence élèves : **ordre**

C166 : geste de construction

167.F : celui où j'étais là ?	F167 : geste de questionnement
168.C : non non là-bas tout au fond	
169.F : ah d'accord quand tu disais ce groupe-là tu parlais du groupe du fond	
170.C : ceux qui ont des difficultés	
171.F : oui mais le groupe du fond tu me disais eux ils avaient terminé depuis longtemps	F171 : geste de questionnement
172.C : bah en fait ils ont terminé aujourd'hui mais les autres dictées ce n'est jamais ça + je les presse un peu + là aujourd'hui ils avaient terminé et du coup ils s'ennuyaient un peu	C172 : geste de justification → Facteur d'influence élèves : ordre
173.F : donc là on s'aperçoit qu'avec ce groupe-là donc + c'est un groupe qui est composé d'élèves plus faibles que les autres	F173 : geste d'institutionnalisation
174.C : oui oui	
175.F : la négociation ce n'est pas encore tout à fait ça + et le temps collectif ça ne fonctionne pas non plus forcément avec eux et le tout c'est trop	F175 : geste d'institutionnalisation
176.C : ouais	
177.F : c'est ça ?	
178.C : oui	
179.F : donc toi tu proposes donc de timer pour justement les booster un petit peu et qu'ils s'organisent et peut-être de modifier les places c'est ça	F179 : geste d'institutionnalisation
180.C : oui je pensais + peut-être mettre des élèves un peu plus moteurs comme ce / en fait ce groupe-là c'est quatre élèves très moteurs	C180 : geste de construction
181.F : ouais	
182.C : mais le problème aussi c'est + enfin je parle du petit garçon qui est là + là Yacine si je le mets dans un groupe comme là-bas + c'est mort + je vais retrouver sa dictée + il ne va pas les laisser + bah il ne va pas les laisser négocier avec lui + ça je le sais mais je pense qu'il faudrait que + que je trouve des élèves qui sont moteurs sans être trop leaders non plus	C182 : geste de problématisation → Préoccupation pédagogique : organisationnelle
183.F : oui	
184.C : pour faire des groupes un peu mixtes + parce que là il y a des groupes qui sont un peu + un peu trop pareils ++ après c'était une facilité de ma part +	C184 : geste de description → Préoccupation pédagogique : organisationnelle

je les ai mis les quatre là-bas parce que je vais tout le temps avec eux donc je prends la table en même temps

185.F : ah donc ça a un intérêt alors ?

186.C : pour les autres choses par exemple pour les mathématiques et cetera + mais du coup je me demande des fois si ça ne serait pas mieux de changer + ou alors juste pour la dictée + changer de place peut-être

187.F : est-ce que c'est un problème de changer de place pour la dictée ?

188.C : non ça pas du tout

189.F : donc ça pourrait être une solution + donc il faudrait pouvoir réfléchir aux groupes

190.C : oui

191.F : re réfléchir aux groupes pour justement pallier ce problème avec au moins ce groupe-là

192.C : oui ok + juste pour la dictée + oui c'est vrai que c'est quand même bien pour moi j'ai juste à prendre ma chaise et je reste avec eux quatre + c'est plus simple dans certaines matières + la lecture les maths je vais avec eux directement + comme ici il y a Kyllian et Rafaiel ils sont quand même près parce que du coup ils travaillent là là c'est leur coin et souvent ils prennent ta table et ils se mettent tous les deux + donc euh c'est un petit peu réfléchi comme ça et puis il y a Géraldine qui se met avec eux et moi je me mets souvent là-bas

193.F : d'accord + oui donc pour ne pas bouleverser toute cette organisation + euh peut-être juste un changement de place pour quelques-uns au moment de la dictée et pas forcément bouleverser tous les groupes + mais peut-être justement dispatcher ces quatre-là + dans d'autres groupes

194.C : ok

195.F : en inversant avec une là une là et cetera et comme ç ales faire rentrer dans une dynamique qui est déjà créée et qui va les obliger à participer peut-être

196.C : d'accord + ouais c'est une bonne idée

197.F : et du coup tu en aurais huit qui vont se déplacer quoi

F185 : geste de questionnement

C186 : geste de problématisation

→ Préoccupation pédagogique : organisationnelle

F187 : geste de questionnement

C188 : geste d'écoute

F189 : geste de désignation

C190 : geste d'écoute

F191 : geste de désignation

C192 : geste de construction

→ Préoccupation pédagogique : organisationnelle

F193 : geste d'amplification – trouver une alternative acceptable

F195 : geste d'amplification

C196 : geste d'écoute - approbation

F197 : geste d'amplification

<p>198.C : moi ça ne me dérange pas parce que juste avant il y a le plan de travail + donc ils sont déjà tous debout + donc euh ça ne changera rien</p>	<p>C198 : geste de projection → Préoccupation pédagogique : organisationnelle</p>
<p>199.F : et euh + là c'est un point donc en effet je pense qu'il y avait cet aspect de la durée qui était important parce que dans le temps collectif il y avait quand même une majorité d'élèves qui étaient attentifs + mais il y avait quatre cinq qui avaient quand même perdu l'attention</p>	<p>F199 : geste de traduction</p>
<p>200.C : bon je pense que c'était avant de manger en plus + mais ils aiment beaucoup cette dictée-là par rapport à avant où le temps collectif c'était la maitresse contre le reste du monde + et personne ne m'écoutait + et là je les trouve quand même + bah je vois ils me regardent + dès qu'ils voient une erreur ils lèvent la main + je les trouve un peu + un peu plus investis + un peu plus intéressés peut-être + de montrer que leur groupe a réussi je pense que c'est ça aussi + et surtout ceux + bah j'avais fait comme tu m'as dit quand ils ont terminé de leur poser des petites questions + ils sont fiers</p>	<p>C200 : geste de description → Facteur d'influence élèves : participation</p>
<p>201.(27min) F : alors ça ça te convient finalement ?</p>	<p>F201 : geste de questionnement</p>
<p>202.C : oui parce qu'ils aiment bien</p>	<p>C202 : geste d'écoute → facteur d'influence élèves : participation</p>
<p>203.F : et qu'est-ce que ça apporte le fait qu'ils répondent à une question + est-ce que tu as trouvé que ça apportait quelque chose au groupe ?</p>	<p>F203 : geste de questionnement</p>
<p>204.C : bah parce qu'ils expliquent vraiment + ils ont réfléchi en fait à comment justifier avant + et je trouve que c'est pas mal + parce que des fois quand je leur demande juste comme ça bah pourquoi on met -ent + ils boquent un petit peu + alors que là ils ont réfléchi avant et je trouvais ça pas mal</p>	<p>C204 : geste de description → Facteur d'influence élèves : travail</p>
<p>205.F : et alors + euh + + je cherche comment aborder la chose + euh + parce que moi je suis en accord avec toi c'est ce que j'ai observé aussi + en tout cas la groupe que j'ai observé + j'ai trouvé ça + je ne savais pas sinon j'aurais peut-être choisi un autre groupe ++ il serait presque intéressant que je revienne une prochaine fois pour voir le groupe / tu me dis (rigole) c'est ce groupe-là où ça ne fonctionne pas + j'aurais dû te poser cette question-là avant + dis-moi sur quel groupe je vais parce finalement j'ai regardé parce que j'ai vu qu'ils avaient des réponses assez différentes et je me suis dit bah tiens qu'est-ce qu'ils vont en faire de ces réponses-là justement</p>	<p>F205 : geste de valorisation, puis discussion informelle avec geste de justification</p>

206.C : en fait ils ont + il y en a deux qui sont ::	
207.F : je savais que dans ce groupe-là il y avait Kyllian qui était un petit peu particulier + donc ça va être faussé + je ne voulais pas non plus tomber sur un groupe caricatural entre guillemets	F207 : geste de justification
208.C : là ces deux groupes-là c'est un peu compliqué + après je les laisse participer parce que / enfin Rafaiel je ne sais pas quoi faire mais Kyllian il est tellement content de participer + de travailler avec les autres que je le laisse	C208 : geste de description → Facteur d'influence élèves : participation
209.F : donc voilà + mais ça aurait peut-être été intéressant / de toute façon c'est peut-être mon erreur j'aurais dû peut-être te demander tiens sur quel groupe je dois me positionner	F209 : discussion informelle
210.C : mais après c'est un travail différent parce que eux + moi j'aime bien les observer parce qu'ils sont quand même super drôles quand ils se justifient entre eux + même à la fin quand elle m'a dit au pluriel + oui mais pluriel c'est pluriel + ça m'a fait trop rire + elle est trop mignonne + mais oui ce n'est pas le même + ce n'est pas pareil + c'est intéressant les deux mais différent ++ mais eux des fois ils me posent aussi problème parce qu'ils finissent en + bah on a les mêmes dictées + ah + donc je cherche des trucs à faire justifier + bah ça on sait faire maitresse + ah d'accord bah si vous voulez vous pouvez aller aider les autres + et ça ils aiment bien faire + c'est pour ça que Yacine il m'a dit on peut aller aider les autres ? lui c'est sa passion	C210 : geste de description
211.F : oui parce que là aujourd'hui du coup ils étaient quasiment le dernier groupe à terminer	
212.C : oui ++	
213.(29 min 20) F : alors je me posais la question + euh + moi je reviens si tu veux bien + j'aimerais que l'on revienne sur ce temps collectif	F213 : geste de cadrage
214.C : ok	
215.F : là on a parlé du temps de négociation + je crois que tu as trouvé quelques pistes pour les quelques +	F215 : geste de cadrage
216.C : ouais	
217.F : quelques difficultés ou quelques petites choses sur lesquelles on peut améliorer + et sur ce temps de :: + on peut peut-être regarder un petit peu la	F217 : geste de cadrage

vidéo + pour commencer à + si j'y arrive ++ où est-ce qu'elle est la vidéo ? ++
euh + je ne suis pas très doué avec l'iPad + je ne suis pas très doué avec tout
ce qui est Apple et cætera + je ne sais pas + j'augmente le son pour qu'on
entende + je ne sais pas trop comment on fait pour avancer en fait + si toi tu
sais + ah si peut-être ça là

218.C : oui c'est en bas

219.F : d'accord + voilà + donc on ne va peut-être pas tout regarder puisque tu
m'as déjà un petit peu expliqué comment tu avais fait pour choisir les mots +
et alors le son + + tu entends quelque chose ? + ok + alors le principe ++ là si
tu veux bien pour ce temps-là + c'est que ++ dès que tu as / tu vois quelque
chose intéressant à expliquer dans tes choix dans ce qui s'est passé dans les
interactions + tu n'hésites pas à arrêter la vidéo et à expliquer un petit peu
pourquoi tout d'un coup tu as fait ça + pourquoi tu as choisi + on va changer
un petit peu la modalité d'entretien +

220.C : c'est bizarre (rigole)

221.F : on va essayer de partir de la vidéo si + si tu en es d'accord + et + euh
regarder un petit peu comment ça se passe

222.C : pourquoi j'ai fait ça à ce moment-là

223.F : voilà expliquer comment tu as fait ça + pourquoi + quels quels choix tu as
/

224.C : c'est c'est naturel alors en fait c'est + c'est bizarre (rigole)

225.F : en fait il y a tellement de choses qui se passent dans la classe

226.C : ouais + et que je ne vois pas forcément non plus donc euh

227.F : bah que tu fais consciemment ou inconsciemment

228.C : oui

229.F : en même temps ça serait expliquer un petit peu ces choix

230.C : d'accord

(31min47) (début du visionnage de la vidéo)

231.C : là je sais que j'ai laissé / je leur ai demandé de la lire en entier parce qu'il
y en a bah qui ne lisent pas en fait (la vidéo continue pendant 14s)

232.F : alors là qu'est-ce que tu fais en fait à ce moment-là ?

F219 : geste de cadrage

C220 : geste d'écoute

F221 : geste de cadrage

C222 : geste d'écoute

F223-229 : gestes de cadrage

C224-230 : gestes d'écoute

C231 : geste de description

→ Facteur d'influence élèves : **travail**

F232 : geste de questionnement

<p>233.C : j'essaie de confronter les idées ++ enfin son idée à elle avec d'autres</p> <p>234.F : ouais</p> <p>235.C : enfin je sais que mon but c'était ça et ce qui ne marche pas souvent + c'est ce que je te disais tout à l'heure c'est qu'elle donne la réponse + ils se contentent de cette réponse-là bah parce que c'était la bonne</p> <p>236.F : ouais</p> <p>237.C : et du coup il n'y a pas cette confrontation d'idées</p> <p>238.F : qu'est-ce qui :: /</p> <p>239.C : qu'il y a plus par contre dans la phrase du jour</p> <p>240.F : alors qu'est-ce qui fait qu'il y a plus de confrontations dans la phrase du jour ?</p> <p>241.C : parce qu'il y a plus de ++ de graphies en fait il y a plus de choix</p> <p>242.F : ouais ++</p> <p>243.C : après j'avais déjà pensé en fait à projeter leurs dictées + à tous + mais c'est / ils ne verront rien c'est ça qui est dommage + et euh :: pour comparer en fait ++</p> <p>244.F : donc toi ton objectif + si je reprends un peut tout ce qu'on a dit + parce qu'on en a parlé tout à l'heure et puis on est passé à autre chose + c'est euh qu'il y ait des explications qui puissent servir à tous les groupes</p> <p>245.C : oui</p> <p>246.F : y compris ceux qui sont avec euh encore ces erreurs + et c'est qu'il y ait une / tu ne l'as pas dit mais je crois qu'implicitement c'est qu'ils aient tous une dictée sans erreur à la fin</p> <p>247.C : oui</p> <p>248.F : c'est ça ?</p> <p>249.C : oui bah qu'ils comprennent en fait +</p> <p>250.F : d'accord + après comme il y a eu toute la phase de négociation qui a été longue + tu ne peux+ difficilement reprendre le + le principe de la phrase du jour qui serait encore trop long</p> <p>251.C : ah oui non là je pense qu'ils vont me lâcher</p> <p>252.F : ça serait redondant n'est-ce pas ?</p>	<p>C233 : geste de description</p> <p>C235-239 : geste de problématisation → Facteur d'influence élèves : travail → Facteur d'influence élèves : participation</p> <p>F240 : geste de problématisation</p> <p>C241 : geste de description</p> <p>C243 : geste de construction → Préoccupation pédagogique : organisationnelle</p> <p>F244 : geste d'institutionnalisation</p> <p>F246 : geste d'institutionnalisation</p> <p>C249 : geste d'écoute F250 : geste de traduction</p> <p>C251 : geste d'écoute F252 : geste de questionnement</p>
---	---

253.C : oui oui de toute façon ça ferait trop + trop long ++ ils ne vont même pas retenir en fait au final je pense euh	C253 : geste d'écoute
254.F : donc en fait la confrontation elle s'est faite à quel moment-là ?	F254 : geste de questionnement
255.C : oui elle s'est faite avant + moi j'attends peut-être qu'elle recommence alors qu'il n'y a peut-être pas forcément besoin puisqu'ils l'ont déjà fait tous les quatre + dans le temps d'avant	C255 : geste d'écoute et de construction
256.F : ouais + donc là tu dis + la confrontation + elle est difficile parce qu'il n'y a qu'une seule réponse dans la phrase du jour il y a plusieurs réponses	F256-264 : geste de traduction conduisant à un geste de questionnement
257.C : oui	
258.F : et en même temps c'est difficile maintenant parce que euh	
259.C : <u>ils viennent de le faire</u>	C257-265 : gestes d'écoute
260.F : <u>ils l'ont déjà faite avant</u> donc c'est un peu redondant	
261.C : ouais	
262.F : ouais ++ et en même temps tu disais que ce qui t'intéressait beaucoup + enfin c'est ce que moi j'en ai compris peut-être que ce n'est pas ça + c'était qu'ils expliquent qu'ils argumentent euh qu'ils justifient les les choix c'est ça ?	
263.C : oui ++	
264.(34min30) F : alors comment + tu pourrais faire + pour qu'il y ait cette explication + euh et avec une participation euh plus importante ? ++ c'est finalement ça la question non ?	
265.C : oui ++euh++++ bah pff + c'est une idée je ne sais pas si c'est la bonne mais/	
266.F : je ne sais pas s'il y en a une qui est bonne hein/	
267.C : je pourrais par exemple je ne sais pas euh je ne sais pas je dis une phrase comme ça + je mange et bah je pourrais ne pas écrire de terminaison par exemple pour qu'ils me proposent des choses + mais ça refait un petit peu dictée négociée + enfin phrase du jour	C267 : geste de construction
268.F : ouais	
269.C : donc là non je ne vois pas trop	
270.F : est-ce qu'on pourrait utiliser quelque chose + moi je réfléchis avec ce que j'ai vu + euh + et qui a bien fonctionné + qui est intéressant + euh ::: + parce	F270 : geste de traduction et geste de questionnement

qu'en fait + là en effet tu / dans ce fonctionnement-là + c'est une + c'est une sorte de sous-dictée phrase du jour quoi	
271.C : hum	C269-275 : geste d'écoute
272.F : parce qu'il n'y a pas les les réponses mais tu veux quand même une correction + tu veux une correction mais sans qu'il y en ait réellement	
273.C : ouais	
274.F : et finalement + est-ce qu'on ne pourrait pas choisir radicalement autre chose ? +	
275.C : oui si + ça ne me dérange pas de changer	
276.F : parce que finalement là ce fonctionnement-là + n :: / tu l'as dit tout à l'heure il me semble+ les quatre élèves ils n'en profitent pas alors que c'est eux que tu vises	F276 : geste de traduction
277.C : oui + bah sinon je pourrais leur proposer / non je ne sais pas / la dictée + euh + la vraie dictée quoi + et après leur poser des questions + pourquoi j'ai / pourquoi il y a un -s + pourquoi là il y a -ent + pourquoi là il y a cette terminaison + pour les faire justifier	C277 : geste de construction
278.F : oui	
279.C : comme ça il n'y a pas / c'est pas encore une correction + encore de la réflexion + c'est juste me dire pourquoi + + je ne sais pas si ça pourrait aider et ça peut-être ça changerait peut-être plus ++	C279 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : participation
280.F : donc + tu ferais + euh la phrase serait écrite correctement	F280-281 : gestes de questionnement pour aider à réfléchir et se projeter
281.C : oui	
282.F : et ils auraient à se poser des questions sur euh ::: quels mots ?	
283.C : moi je leur poserais des questions peut-être sur les erreurs justement que j'ai vues + dans leurs dictées +	C283 : geste de construction
284.F : d'accord	
285.C : je ne sais pas si <u>ça serait bien ou pas</u>	C285 : geste d'évaluation
286.F : <u>en formulant les questions</u> par rapport à des réponses correctes	F286-288 : gestes de questionnement pour explicitation
287.C : oui	
288.F : c'est ça hein ?	

289.C : oui c'est ça partir des réponses correctes pour qu'ils les expliquent et pour qu'ils comprennent + ah c'est ça la réponse correcte mais parce que + bah qu'ils m'expliquent en fait pourquoi je l'ai écrit comme ça	C289 : geste de construction
290.F : donc là par exemple on était sur + c'était quoi++ euh	F290-294 : gestes de questionnement
291.C : c'était le peintre a dessiné	C291-293 : gestes de description
292.F : donc elle est intervenue sur dessiné je crois	
293.C : oui par exemple + a dessiné	
294.F : là comment tu poserais la question alors + comment ça se passerait ?	
295.C : bah je leur demanderais pourquoi (rigole) pourquoi est-ce que j'ai écrit euh dessiné avec É	C295 : geste de soumission
296.F : d'accord + et ça se passerait à l'oral comme ça ?	F296 : geste de questionnement
297.C : oui + je pense parce que là l'écrit ça ferait peut-être un peu trop encore (p7s) je ne sais pas si c'est/	C297 : geste de problématisation
298.F : je n'en sais rien + je réfléchis + je ne sais pas non plus + euh :::++ je me pose la question dans ce fonctionnement-là est-ce qu'on va avoir / est-ce qu'on va obtenir la participation des élèves qui ne participaient pas ?	F298 : geste de problématisation avec geste de questionnement
299.C : oui	
300.F : c'est ça que je me pose comme question	F300 : geste de problématisation
301.C : après je peux les interroger moi mais du coup s'ils ne lèvent pas la main c'est qu'ils ne savent peut-être pas (p5s)	C301 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : Participation
302.F : alors je pense que c'est une possibilité + je trouve ça intéressant + mais je pose la question du coup s'ils vont euh /	F302 : geste de questionnement
303.C : oui est-ce que ça va leur demander de participer en fait	C303 : geste d'écoute
304.F : ouais +++ dans la ++ je crois que la difficulté en fait c'est qu'ils ne sont pas touchés ces élèves-là par euh + par la problématique + et il faudrait vraiment qu'ils soient touchés par ce qu'il se passe + pour comme on le disait tout à l'heure + qu'ils puissent déconstruire finalement ce qui était faux + et qu'ils puissent reconstruire après petit à petit	F304 : geste traduction
305.C : oui +	
306.F : et là j'ai l'impression que il y a leurs réponses fausses et puis tout d'un coup il y la réponse juste et puis il y a une explication et puis voilà en effet il y	F306 : geste de traduction, puis geste de cadrage

<p>a un problème de lien entre les deux ++ bon on va voir + peut-être ça va nous venir après + regardons un peu comment ça se passe</p> <p>(39min22 le visionnage de la vidéo reprend) (p6s)</p> <p>307.F : ah c'était sur le mot cheveux en fait</p> <p>308.C : ouais</p> <p>309.F : alors attend</p> <p>310.C : c'était aux A-U-X</p> <p>311.F : d'accord</p> <p>312.C : pourquoi on met un -X à aux + parce que cheveux il est au pluriel</p> <p>313.F : ah oui + alors c'est intéressant du coup + est-ce qu'on entend bien elle (reprise du passage vidéo pour mieux écouter l'élève puis l'enseignante)</p> <p>314.F : si elle a dit on met un -x parce que cheveux est au pluriel (p7s)</p> <p>315.C : en fait ils ne m'écoutent pas + ils passent direct à la faute d'après (p30s) en fait c'est moi là qui explique en fait</p> <p>316.F : ah qu'est-ce qui te fait penser que c'est toi qui expliques ?</p> <p>317.C : bah parce que je m'entends parler + et je leur dis c'est l'adjectif qui s'accorde avec le nom + il ne m'a pas du tout dit ça + il m'a juste dit fier on le met au masculin parce qu'il y a visage + il ne m'a pas dit euh+</p> <p>318.F : donc là est-ce que finalement /</p> <p>319.C : en fait je prends sa réponse et je la reformule avec mes mots</p> <p>320.F : est-ce que c'est eux qui expliquent est-ce qu'il y a vraiment des explications ?</p> <p>321.C : non c'est moi + non c'est moi + il me donne en fait le début et moi je me dis il a compris je reformule +</p> <p>322.F : donc là déjà il y a peut-être un :: + un point en effet + c'est pas forcément des explications qu'ils donnent + et c'est toi finalement qui va mettre les mots + qui va donc + on voit que là il y a encore un chemin à faire pour que ça soit les élèves qui s'emparent réellement et qui expliquent + précisément et de plus en plus avec les mots en plus</p> <p>323.C : hum</p>	<p>F307 : geste de traduction</p> <p>C310 : geste de description</p> <p>C312 : geste de description F313-314 : geste de désignation</p> <p>C315 : geste de description → Facteur d'influence élèves : travail, participation</p> <p>F316 : geste de questionnement C317 : geste de description</p> <p>C319 : geste de description</p> <p>F320 : geste de questionnement</p> <p>C321 : geste de description</p> <p>F322 : geste de traduction</p>
---	---

324.F : du + parce que euh :: + là en effet il parle du mot fier mais il ne fait pas forcément de lien avec le mot qui était avant qui était le donneur justement	F324 : geste de traduction
325.C : oui	
326.F : c'est ça qui est important ++ donc là + si on revient un petit peu avant + je n'ai pas bien entendu ce qu'il a dit (p4s)	
327.C : il m'a dit c'est au masculin ++ donc c'est là que j'ai compris + en fait il m'a dit bah non fier c'est au masculin parce qu'il y a visage ++	C327 : geste de description
328.F : oui (p10s à visionner la vidéo) et là quand il a dit ça + qu'est-ce que tu aurais pu poser comme question ? ++ il dit on ne met pas de E à fier parce que c'est masculin ++	F328 : geste de questionnement
329.C : qu'est-ce qui est masculin ? + enfin /	C329 : geste de construction
330.F : ouais + peut-être que ça peut être ça + qu'est-ce qui est au masculin ? ++	F330 : geste d'écoute
331.C : oui comment tu sais qu'il est au masculin	C331 : geste de construction
332.F : comment tu sais qu'il est au masculin voilà	F332 : Geste de valorisation
333.C : comme ça /	
334.F : et là tu le relances pour qu'il aille un peu plus loin parce qu'en effet peut-être qu'il le sait + mais peut-être qu'il a encore des difficultés à le verbaliser + ce n'est jamais simple de tout dire + <u>de penser à tout + voilà exactement</u>	F334 : geste d'amplification
335.C : <u>oui et puis des fois c'est bon dans sa tête</u> mais l'expliquer c'est compliqué	C335 : geste d'écoute
336.F : et en même temps c'est quand il va l'expliquer qu'il va le verbaliser correctement que lui ça va être bien construit pour lui + et que ça va permettre que ça soit accessible aussi aux autres ++ donc là tu vois ça va être dans ta + dans ton interaction avec les élèves +comment tu vas reprendre ce qu'ils disent + au lieu d'interpréter et de donner + hop relancer les questionnements	F336 : geste d'institutionnalisation
337.C : d'accord	C337 : geste d'écoute
338.F : déjà + euh ç ça va peut-être un premier point pour avoir un peu plus de :: ++ d'attention de tous les élèves	F338 : geste d'institutionnalisation
339.C : (rigole) Yacine il a lâché l'affaire	C339-343 : gestes de description
340.F : voilà	→ facteur d'influence élèves : participation
341.C : (rigole) je ne vois pas ça dans la classe	
342.F : (rigole)	

<p>343.C : olala</p> <p>344.F : alors c'est violent la vidéo pour ça parce que ça montre beaucoup de choses qu'on ne voit pas d'habitude</p> <p>345.C : ah oui ++ oh non il ne peut pas me faire ça</p> <p>346.F : (rigole) non mais il a bien travaillé auparavant</p> <p>347.C : ah mais surtout qu'il savait que tu venais + j'ai vu hein + parce qu'il ne se comporte pas comme ça + il a voulu me faire plaisir + parce que lui il a un sacré caractère + là ça va il était nickel</p> <p>348.F : et tu vois du coup + euh + je pense que sur cette phase collective + il y a vraiment des questions à se poser + sur la :: /</p> <p>349.C : bah là c'est ma posture à moi je suis encore trop euh j'ai trop envie de parler</p> <p>350.F : ouais</p> <p>351.C : parce qu'avant c'était surtout moi qui parlais + et je trouve que bah c'est + c'est compliqué pourtant c'est un truc simple + mais de les laisser parler + moi je suis vachement dans le contrôle + et en fait les laisser euh faire la correction + j'ai trop envie de me + oui de participer aussi je ne sais pas + mais j'ai du mal à les laisser faire ++ je sais que c'est comme ça qu'ils apprennent je sais que c'est la bonne chose mais inconsciemment en fait mais là je ne m'en rendais pas compte + mais inconsciemment je vais reformuler ce qu'il dit alors que bah je pourrais lui faire reformuler à lui + c'est c'est mieux + mais + ça prend du temps un petit peu à changer</p> <p>352.F : ça prend du temps oui + alors c'est pour ça que + et ça je pense que cette posture-là c'est bien que tu t'en aperçoives parce que c'est la même posture que tu dois avoir et que tu dois travailler dans les phrases du jour + tu te retrouves dans cette même posture en fait</p> <p>353.C : oui</p> <p>354.F : moi je n'ai pas vu comment tu faisais la phrase du jour + mais c'est la même posture où tu as plusieurs choix et ils doivent justifier et ils doivent argumenter</p> <p>355.C : et je les aide entre guillemets trop</p>	<p>F344 : geste de cadrage</p> <p>C345 : geste de description</p> <p>C347 : geste de justification</p> <p>F348 : geste de désignation</p> <p>C349 : geste de construction</p> <p>C351 : geste de construction</p> <p>→ Facteur d'influence élèves : apprentissage</p> <p>F352 : geste de traduction</p> <p>F354 : geste de traduction</p> <p>C355 : geste d'écoute</p>
---	---

356.F : donc tu pourrais être attentive là-dessus déjà même dans la phrase du jour	F356 : geste d'institutionnalisation
357.C : limite il faudrait que je me taise en fait (rigole)	C357 : geste de construction
358.F : c'est c'est + il y a un moment où en effet on doit pouvoir arriver à se taire en effet oui + il y a un moment où par contre c'est important que tu prennes la parole	F358 : geste d'institutionnalisation
359.C : oui	
360.F : mais c'est justement ce dosage qui est un peu compliqué + et de savoir qu'est-ce que toi tu vas apporter par rapport à ce que eux ils vont dire	F360 : geste de questionnement
361.C : il faut que je parle je pense pour les faire se questionner	C361 : geste de construction
362.F : exactement	
363.C : je pense que c'est ça qu'il faut que j'arrive à faire +	F362 : geste d'écoute - validation
364.F : mais tu vois entre le moment où tu as dit oui Yacine euh non pas Yacine enfin je ne sais plus a dit ça et quand tu dis + quand tu lui répondrais + et comment sais-tu que c'est au masculin + hop ça change tout et ça va changer du coup les effets :: <u>illocutoires quoi</u>	C363 : geste de projection – se donne un objectif
365.C : <u>oui ils justifient</u> et voilà + et c'est bon +	F364 : geste d'institutionnalisation
366.F : et ça en fait + comme je sais que le temps est compté on ne va pas tout regarder + mais je t'enverrai la vidéo et tu pourras être attentive comme ça aux + je te noterai peut-être quelques questions et quelques remarques + et voir à chaque fois + comment ça se goupille + ce lien entre ce qui est dit et ce que toi tu vas annoncer + le niveau d'élocution aussi entre les deux + parce qu'il y a vraiment une différence	F366 : geste de cadrage
367.C : nous on avait fait ça dans le master + en stage on devait compter le nombre de mots dits par l'enseignant et le nombre de mots dits par les élèves + et en fait on se rend compte que + que je crois que c'était du 70% pour moi et 30 pour eux quoi et c'est énorme	C367 : geste de description → Facteur d'influence enseignante : <u>expérience professionnelle</u>
368.F : ouais + mais là au-delà même du nombre de mots ce qui est intéressant c'est que finalement + comme tu l'as dit + ce n'est pas lui finalement qui donne l'explication c'est toi	F368 : geste d'institutionnalisation
369.C : <u>oui + je je pousse ++</u> enfin ce n'est pas pareil	C369 : geste d'écoute

<p>370.F : <u>c'est toi qui fais le lien entre les choses</u> + parce que là on est sur un accord et donc c'est forcément faire le lien entre plusieurs choses + un donneur et un receveur + et lui il n'a jamais fait ce lien dans ce qu'il a dit en tout cas</p>	<p>F370 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>371.C : hum</p>	
<p>372.F : il l'a peut-être en lui + mais il ne l'a pas exprimé + et c'est toi qui va faire ce lien à sa place</p>	<p>F372 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>373.C : il faut que je les laisse parler</p>	<p>C373 : geste de construction</p>
<p>374.F : voilà</p>	
<p>375.C : (rigole)</p>	
<p>376.F : donc + je ne sais pas exactement comment tu vas pouvoir l'améliorer ce temps collectif + il faut qu'on y réfléchisse encore + mais il y a en effet cette posture qui doit être un peu modifiée + et peut-être trouver un moyen de provoquer pour que les élèves euh participent ++ et pour qu'ils participent en effet peut-être que si les autres prennent la main eux ils ne peuvent pas participer</p>	<p>F376 : geste de désignation</p>
<p>377.C : alors là j'ai une idée mais je ne vois pas pourquoi je pense à ça + mais si j'utilise leurs erreurs + en fait je leur demande toujours quelles erreurs est-ce que vous remarquez +</p>	<p>C377 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>378.F : ouais</p>	
<p>379.C : mais je pourrais leur demander bah par exemple + il ne faut pas que je fasse ça que sur eux parce que sinon bah voilà</p>	<p>C379 : geste de construction</p>
<p>380.F : oui</p>	
<p>381.C : pourquoi vous me l'avez écrit comme ça ?</p>	<p>C381 : geste de construction</p>
<p>382.F : et là en fait tu vas avoir /</p>	
<p>383.C : et là chaque groupe par exemple un groupe qui a eu bon je leur demande pourquoi + et du coup peut-être que :: ils se sentiraient un petit peu plus impliqués de devoir expliquer bah notre groupe a fait ça + il faut qu'on l'explique + faut qu'on :: + du coup si ce n'est pas bon après les autres groupes vont réagir je pense et là ils vont peut-être plus écouter que si ils sont passifs + ça je pense que ça c'est peut-être bien</p>	<p>C383 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : participation</p>

<p>384.F : tout à fait et peut-être mettre en lien en effet avec le + le dispositif des questions + ça pourrait être un lien + c'est à dire que dans ta dictée tu as ciblé et donc tu ne vas pas chercher à tout travailler dans le temps collectif</p>	<p>F384 : geste d'amplification</p>
<p>385.C : non quelques petites choses</p>	<p>C385 : geste d'écoute</p>
<p>386.F : il va y avoir un deux trois peut-être maximum points qui vont être intéressants + et que vous allez travailler avec eux à ce moment-là très précis + et le reste + les autres erreurs qui restaient bah c'est toi qui va peut-être apporter la réponse ou peut-être que tu vas aller te déplacer dans un groupe avant ou après + euh pour leur expliquer s'il y a besoin + mais en effet peut-être qu'il faut être moins exhaustif pendant cette phase de correction parce qu'elle est quand même longue</p>	<p>F386 : geste d'amplification</p>
<p>387.C : et puis ce que je n'aimais pas c'est on cherche les erreurs + et ça je sais que bah il y en a que ça peut pas enfin vexer mais + ah j'ai fait une erreur + alors qu'on pensait avoir eu bon + donc euh je pense que si je leur demande pourquoi vous avez écrit ça comme ça ça fait peut-être moins je te pointe du doigt tu as eu faux</p>	<p>C387 : geste d'évaluation → Facteurs d'influence élèves : participation et apprentissage</p>
<p>388.F : ouais + et donc là tu leur présenterais + quand tu leur poserais la question ça ne serait que sur des réussites ou ça serait aussi sur des erreurs ?</p>	<p>F388 : geste de questionnement</p>
<p>389.C : non justement des fois + bah pour ce groupe-là il y a quand même beaucoup d'erreurs + sur leurs erreurs mais aussi sur leurs réussites pour pas qu'enfin + parce que là ça fait un petit peu euh /</p>	<p>C389 : geste d'évaluation et construction → Facteur d'influence élèves : travail et apprentissage</p>
<p>390.F : donc ils ne sauraient pas si c'est réussi ou pas ?</p>	<p>F390 : geste de questionnement</p>
<p>391.C : non puis du coup ils devraient expliquer et les autres groupes pourraient leur dire on n'a pas fait ça comme ça</p>	<p>C391 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>392.F : d'accord</p>	
<p>393.C : parce que + et du coup des fois ça serait pour des choses justes et des fois sur des choses fausses comme ça ça ne fait pas vraiment je te pointe du doigt + tu as fait une erreur + c'est ta dictée que j'ai utilisée ++ et ça je pense que ça peut être bien ++</p>	<p>C393 : geste d'évaluation → Facteur d'influence élèves : participation</p>
<p>394.F : et bah c'est intéressant +</p>	<p>F394 : geste de valorisation</p>

<p>395.C : justifier quand on n'a pas bon aussi c'est compliqué parfois et justifier ce qu'on a écrit + comme ça ça fait de la confrontation mais pas trop non plus</p>	<p>C395 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>396.F : hum</p>	
<p>397.C : parce que si je fais que les erreurs bah je pense que là ils n'en peuvent plus + et quand c'est juste bah c'est juste et si tout le monde est d'accord bah + voilà il a expliqué et on peut passer à autre chose + je pense que ça pourrait être pas mal ++</p>	<p>C397 : geste de construction → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>398.(50min25) F : d'accord + bah très bien + je crois qu'il est ++ oui il va être l'heure</p>	<p>F398 : geste de cadrage</p>
<p>399.C : bah du coup la conjugaison euh bah c'est ce qu'on avait vu ensemble + donc je ne sais pas si tu as trouvé ça bien ou pas mais +</p>	<p>C399 : geste d'apostrophe</p>
<p>400.F : euh + bah ça a été très court</p>	
<p>401.C : oui + mais je vais le continuer après</p>	
<p>402.F : je pense que c'est plutôt toi + dans ce temps-là qu'est-ce que toi tu as ::</p>	<p>C401 : geste de justification</p>
<p>403.C : alors moi j'ai été super étonnée qu'ils me transforment tous les verbes comme ça + je pensais que + j'avais mis vingt minutes pour moi dans ma tête ça allait durer vraiment longtemps + ils allaient mettre un peu du passé-composé et tout et en fait + je pense qu'ils ont déjà compris que l'imparfait ça fini en [ai] quoi</p>	<p>C403 : geste d'évaluation → Facteur d'influence élèves : travail</p>
<p>404.F : alors + est-ce qu'ils l'ont compris + est-ce que tu en es sûre ?</p>	<p>F404 : geste de questionnement</p>
<p>405.C : compris non + mais je pense qu'ils ont fait le + je n'ai pas trouvé trop de difficultés + et je pensais que ça serait compliqué moi</p>	<p>C405 : geste de justification</p>
<p>406.F : donc en tout cas ils n'ont pas eu de difficultés à ton avis pour quelle raison ?</p>	<p>F406 : geste de questionnement</p>
<p>407.C : parce que j'ai donné le début aussi peut-être</p>	<p>C407 : geste de construction</p>
<p>408.F : ouais + déjà il y a eu un déclencheur oui</p>	
<p>409.C : après c'était le but aussi parce qu'ils ne connaissent pas donc euh + je pense que ça sera peut-être plus compliqué + à la séance euh + c'est la trois quand on est avec nous et vous</p>	<p>C409 : geste d'évaluation</p>
<p>410.F : d'accord</p>	
<p>411.C : mais après c'était le but aussi parce qu'on voulait faire ça à l'oral</p>	<p>C411 : geste d'évaluation</p>

<p>412.F : donc c'est peut-être aussi parce qu'ils s'appuient sur les connaissances de la vie de tous les jours et donc on est sur l'oral + mais est-ce qu'en réalité ils ont compris ?</p>	<p>F412 : geste de questionnement</p>
<p>413.C : ah non + pas + pas encore + justement je voulais qu'on + après je voulais leur faire lire + bah lisez moi les verbes à l'imparfait + qu'on a trouvé + qu'est-ce que vous remarquez + et après je voulais + j'ai sorti ma petite feuille + qu'on écrive bah aujourd'hui on a vu qu'avec il et ils on entend [ai] + jeudi ça sera avec je et tu on entend [ai] et le vendredi avec nous et vous ah bah là on n'entend pas la même chose + et après comme ça on pourra se resservir de ça quand ils auront leur corpus aussi</p>	<p>C413 : geste de projection → Facteur d'influence élèves : apprentissage</p>
<p>414.F : alors je ne sais même pas si là ils s'en rendraient compte que c'est forcément avec il ou ils au pluriel + en tout cas aujourd'hui dans toutes les phrases en effet on entend [ai]</p>	<p>F414 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>415.C : oui</p>	
<p>416.F : ça c'est au moins une chose qui devrait sortir</p>	
<p>417.C : oui</p>	
<p>418.F : après + est-ce qu'il y en a d'autres qui vont constater que tu as travaillé que sur du sujet à la troisième personne + c'est une possibilité mais + il ne faut pas forcément chercher à aller trop vite non plus</p>	<p>F418 : geste d'institutionnalisation</p>
<p>419.C : oui le but c'est qu'ils entendent [ai]</p>	<p>C419 : geste d'écoute</p>
<p>420.F : et je pense que comme tu vas le faire cet après-midi</p>	
<p>421.C : oui je vais continuer</p>	
<p>422.F : je pense que ce qui va faciliter c'est que tu mettes en valeur les verbes à l'imparfait</p>	<p>F422 : geste d'amplification</p>
<p>423.C : oui c'était un manque de temps</p>	<p>C423 : geste de justification</p>
<p>424.F : comme je sais que tu vas le refaire cet après-midi + bah tu me diras justement mais je pense que ça a bien commencé en effet</p>	<p>F424 : geste de valorisation</p>
<p>425.C : oui je pense aussi + je pense que c'était une bonne façon + je te ferai un retour</p>	<p>C425 : geste d'évaluation et de projection</p>

426.F : donc pour clore là on a beaucoup parlé sur la dictée donc + je pense qu'on a vu quelques points sur les phases de négociation et on a vu qu'il y avait un gros travail <u>sur le collectif</u>	F426 : geste de cadrage
427.C : <u>sur le collectif</u> oui surtout + parce que négociation c'est des petites habitudes pour les aider mais c'est le collectif où c'est plus du travail pour moi à faire en tout cas	C427 : geste d'écoute de contractualisation
428.F : ce que je te propose c'est ce soir tu me fais un petit mail avec justement les points que tu as retenus et que tu vas justement essayer de faire évoluer et une fois que j'ai terminé + parce que ça me prend toujours un peu de temps de mettre la vidéo en ligne + de mettre la vidéo en ligne + je te la + je te l'envoie pour que tu puisses la regarder + si tu as des remarques et cetera	F428 : geste de cadrage
429.C : et voir si j'ai remarqué d'autres choses	C429 : geste d'écoute
430.F : voilà exactement	
431.C : ok + ça marche	C431 : geste de contractualisation
432.F : et puis je t'enverrai + dans un premier temps je t'enverrai que la vidéo sur le temps collectif comme c'est ce sur quoi on a travaillé + et dans un deuxième temps si on a du temps je voudrais qu'on regarde plus attentivement un ou deux moments de la vidéo de négociation que j'ai filmée voilà	F432 : geste de cadrage
433.C : aussi si tu veux revenir un midi	C433 : geste de contractualisation
434.F : bah écoute on verra	
435.C : ok ça marche (53min25)	

Le 27/04/2021 à 19:18, Enseignante C a écrit :

Bonsoir Nicolas,

Suite à notre entretien ce midi, je te fais part de la suite de la séance de conjugaison :

Les élèves ont relu les verbes transformés à l'imparfait surlignés en jaune pour les mettre en évidence. Je leur ai ensuite demandé ce qu'ils remarquaient suite à cette transformation. Ils ont expliqué que les verbes se terminaient par « ai » dans le texte. Ils m'ont également demandé si ce serait le cas pour tous les verbes et tous les pronoms personnels alors je leur ai dit que nous verrons cela dans les séances suivantes.

Concernant la dictée négociée, voici les points sur lesquels je dois travailler :

- Au niveau de ma posture d'enseignante lors de la correction collective de la dictée : il faut que je laisse plus la parole aux élèves et que je parte de leurs réflexions comme appui pour les aider à justifier en leur posant des questions qui vont leur permettre d'argumenter et d'expliquer la logique utilisée lors de la dictée, au lieu de justifier à leur place comme je le fais actuellement.
- Durant cette correction collective, je dois m'appuyer sur les erreurs mais aussi les réussites des élèves pour leur demander de les justifier, plutôt que de me concentrer uniquement sur les erreurs. Ceci a pour but de permettre aux élèves qui participent moins d'être plus investis, d'expliquer également leurs réussites et de ne pas les stigmatiser. Je dois donc choisir quelques points devant être justifiés par les élèves et non un grand nombre d'erreurs car les élèves ont déjà été beaucoup en confrontation précédemment. Cela permettra d'effectuer un rappel collectif tout en justifiant les réussites et les erreurs rencontrées.
- Durant la dictée négociée, je dois aider le groupe qui a du mal à communiquer sans s'énerver/juger à apprendre à comparer leurs productions pour se mettre d'accord plutôt que de juger les productions voisines. Pour cela, il faut que je vérifie le langage utilisé mais également leur permettre d'acquérir une méthode qui pourrait les aider lors de cette réflexion en groupe.
- Enfin, il faut que je modifie un peu les groupes uniquement lors des dictées pour permettre une plus grande hétérogénéité des groupes et créer plus d'interactions notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés.

Cordialement,

Enseignante C

De : [Nicolas Cathelotte](#) **Envoyé le :** mardi 27 avril 2021 20:57 **À :** Enseignante C
Objet : Re: Visite du mardi 27 avril 2021

Bonsoir C.,

Tout ceci me semble très bien engagé, avec de belles réussites. Je te propose deux phases de travail pour compléter ton analyse de ce midi, que tu as très bien résumé, et prolonger ta réflexion.

1ère phase :

Je te propose de regarder [la phase collective](#) tranquillement en identifiant des moments où tu soutiens la réflexion des élèves par ton action et repérer comment tu procèdes ; puis identifier des interactions qui vont interférer avec ton objectif d'explication/justification par les élèves et de proposer alors comment tu pourrais agir différemment.

2ème phase :

Comme je ne serai sans doute pas disponible la prochaine fois que tu feras ta dictée négociée, il pourrait être intéressant que tu te filmes toute seule ou en demandant à une tierce personne disponible (AESH, Bruno, ...) pour que tu puisses observer tes progrès.

Enfin, si suite à ta réflexion tu modifies quelque chose dans un de tes outils de préparation (cahier journal, séquence...) je suis intéressé pour que tu me partages la nouvelle version.

Cordialement,

Le 05/05/2021 à 22 :00, Enseignante C a écrit :

Bonjour Nicolas

Voici mon retour concernant la vidéo :

J'interroge d'abord un élève sur une erreur qu'il remarque dans la phrase, puis je le laisse justifier sa réponse. Je demande ensuite l'avis d'autres élèves pour savoir s'ils sont d'accord, mais peu d'élèves viennent se confronter à la réponse précédente pensant déjà que c'est la bonne.

Puis je reformule avec mes mots ce qui a été dit par l'élève, ce qui va parfois déformer la justification de l'élève car je veux expliquer la bonne justification mots pour mots alors que je pourrai laisser l'élève approfondir ou l'aider à expliquer davantage ce qu'il se passe dans sa tête lorsqu'il/elle écrit ainsi. Je pense qu'il faut que mon intervention soit plus tournée vers un étayage aidant l'élève à justifier en utilisant les règles apprises en classe, plutôt que d'expliquer moi-même.

Concernant les nouveaux outils, je t'avais déjà fait parvenir ma fiche séquence modifiée en rouge, ainsi que mon document « Dictée flash ».

Cordialement,

Enseignante C

Convention de transcription

F : formateur

C : enseignante C

+ pause (p5s) : silence de 5 secondes

/ interruption

: allongement de la syllabe

Chevauchement

(entre parenthèses) observations

<p>1. F : Oui donc la question que je me posais en regardant tes documents+ c'est sur la séquence donc maintenant tu as + on voit que la séquence que tu as faite pour cette période-là + elle est très générale + alors que la première séquence que tu m'avais montrée + elle était vraiment euh :: personnalisée sur la dictée de ta semaine</p>	<p>F1 : geste de désignation</p>
<p>2. C : oui</p>	
<p>3. F : et quand je regarde la séquence et quand je regarde ton cahier journal + je ne retrouve pas euh quel est l'objectif de la dictée que tu fais cette semaine-là</p>	<p>F3 : geste de questionnement</p>
<p>4. C : alors en fait j'ai fait un autre document + il y a les dictées du coup sur les trois jours + avec la compétence et l'objectif que je travaille pour cette semaine + et avec également la dictée finale + tous les éléments importants à regarder comme les mots qui étaient à apprendre les règles d'orthographe + et euh des accords par exemple importants que je vais noter +</p>	<p>C4 : geste de description → Préoccupations pédagogiques : les contenus → Instrumentalisation</p>
<p>5. F : d'accord + donc ça tu pourras me le présenter du coup</p>	
<p>6. C : oui bah je te l'enverrai (et elle me le montre sur l'écran de l'ordinateur)</p>	
<p>7. F : d'accord + et alors je me pose la question + euh + quand :: + quand tu écris toutes ces compétences + qu'est-ce que ça t'apporte en fait ?</p>	
<p>8. C : bah dans ma séquence ça m'apporte + après dans mon cahier journal c'est vrai que je me suis toujours demandé à quoi ça me servait + mais comme l'année dernière en PES on me disait qu'il faut écrire objectif compétence + moi je me demande à quoi ça sert + parce que moi je mettrai juste l'objectif +</p>	<p>C8 : geste de justification → Facteur de contexte externe : prescription secondaire → Instrumentation</p>

pour voilà si il y a un remplaçant ou s'il y a quoi que soit parce que je les connais quand même + mais les compétences euh c'est vrai que je me demande souvent à quoi ça sert

9. F : d'accord

10. C : enfin de les mettre dans ma fiche séquence c'est important + parce qu'après quand je vais faire les LSU et cetera et même de savoir à quelle compétence ils sont en train de travailler aujourd'hui + mais dans mon cahier journal vu qu'en fait je ne détaille pas mes déroulés bah je ne vois pas forcément l'intérêt + alors je le fais parce qu'on m'avait dit c'est comme ça un cahier-journal en fait

11. F : d'accord + et et :: + tu dis tu ne détailles pas ton déroulé parce que ::

12. C : bah parce que c'est déjà fait dans ma fiche séquence

13. F : d'accord ++ sauf donc + là je vois par exemple il y a un déroulé qui est écrit

14. C : oui parce que je n'ai pas de fiche séquence pour l'écriture parce que c'est des séances / ou en musique aussi par exemple ou parfois là pour le plan de travail c'est important parce que là je n'ai pas de fiche à côté

15. F : ok

16. C : mais quand j'ai mes fiches séquences c'est vrai que des fois je me demande à quoi ça sert + parce que je marque voir séance euh

17. F : d'accord + mais alors qu'est-ce qui fait que :: + qu'est-ce qui t'a conduit à faire ce troisième document à part sur la dictée ? + plutôt que par exemple mettre ces renseignements dans ton cahier-journal ?

18. C : (p3s) ben + je ne sais pas + ah si + peut-être parce qu'en fait ces documents-là je les fais pendant les vacances + parce qu'en fait je prépare tout pendant les vacances et mon cahier-journal c'est plus euh + bah au fil des jours

19. F : oui

20. C : et pendant les vacances je prépare toutes mes dictées + bah j'ai une journée où je vais faire + bah voilà aujourd'hui c'est journée orthographe et dictées + ma séquence c'est toujours la même et je pourrais à chaque fois faire un copier-coller + mais je ne vois pas forcément l'utilité + et du coup euh

C10 : geste de justification

→ **Instrumentation**

→ Facteur de contexte externe : **prescription secondaire**

C12 : geste de justification → **instrumentalisation**

C14 : geste de justification

→ **instrumentalisation** / outil multifonctionnel

C16 : geste de justification

→ **instrumentation**

C18 : geste de justification

→ **instrumentation**

C20 : geste de description

→ **instrumentation**

→ **instrumentalisation**

vu que je ne fais pas + enfin je fais mon cahier-journal un peu on va dire toutes les semaines + là mes dictées elles sont déjà prêtes + je ne sais pas c'est organisé dans ma tête comme ça en fait

21. F : d'accord ++ et :::

22. C : je pourrais le mettre à l'intérieur + en fait ça reviendrait au même + mais euh

23. F : peut-être pas ?

24. C : moi dans ma tête c'est plus organisé comme ça

25. F : d'accord ++ et comment tu + tu con/ tu conçois tes/ tes dictées pendant les vacances ? + tu t'intéresses à quoi quand tu les conçois ?

26. C : bah vu qu'elles sont liées aussi avec la règle d'orthographe + j'essaie que la règle d'orthographe elle revienne le plus souvent possible + après je m'aide aussi du livre + puisque c'est une description de l'œuvre aussi + donc pour ça je suis encore lié + au manuel mais euh + sur quoi je m'appuie ++ bah j'essaie de mettre par exemple le plus en plus d'accords euh au pluriel pour les faire plus travailler + là comme on est en train de faire l'imparfait + bah dans les dictées + je pense que je vais mettre des verbes à l'imparfait petit à petit + pour un peu lier ce que l'on voit en classe

27. F : donc tu travailles à partir du manuel

28. C : oui

29. F : du manuel euh dictées histoire de l'art je crois

30. C : dictées histoire de l'art + parce que la dictée elle doit décrire l'œuvre qu'on a travaillée

31. F : et alors comment tu + et si je t'entends bien + si j'ai bien compris + malgré tout tu les modifies alors ?

32. C : ah oui + oui oui parce qu'elles sont + déjà elles sont beaucoup trop longues + enfin bon + ils disent que c'est le niveau CE2 + mais il y a des fois c'est juste qu'à 87 mots + euh je pense que pour la dictée + euh négociée à quatre c'est énorme + donc déjà je ne dépasse pas trois phrases + bah parce que on s'était dit trois phrases c'est déjà pas mal + puis après je modifie en fonction de ce

C22 : → instrumentation

C24 : → instrumentation

C26 : →Préoccupation pédagogique : contenus

→ Facteur d'influence contexte externe : manuel

C30 : →Facteur d'influence contexte externe : manuel

C32 : →Facteur d'influence enseignante : expérience professionnelle

→ Facteur d'influence contexte externe : collègues/formation ?

→ Préoccupations pédagogiques : contenus

qu'on a vu en classe + des mots que j'ai choisi aussi à leur apprendre + donc en fait ouais c'est + je modifie un petit peu quand même +++

33. F : tu modifies + d'accord +

34. C : on va dire qu'au début je le suivais vraiment à la lettre et petit à petit comme il y a les dictées négociées et cetera + qui rentrent en compte bah je ne pouvais pas laisser tel quel parce que ça n'allait pas + forcément si la dictée elle est tout au singulier ce n'est pas intéressant + pour eux + donc j'ai :: j'ai modifié petit à petit

35. F : donc en fait toi ta préoccupation là quand tu as modifié c'est qu'il y ait plus de :: de quoi ?

36. C : bah plus d'accords dans les groupes du nom dans les aussi avec le verbe + parce qu'au début c'était quand même très euh au singulier avec des pronoms personnels il elle + donc j'ai modifié un petit peu pour qu'ils + bah pour les faire réfléchir aussi

37. F : d'accord + et alors je repense aussi en même temps que l'on discutait + dans le document là que tu viens de me présenter sur la préparation des dictées hebdomadaires

38. C : oui

39. F : tu le faisais déjà en début d'année ou c'est quelque chose qui est :: vient d'apparaître

40. C : non + je ne le faisais pas parce qu'en fait je le mettais dans mes séquences comme tu as vu quand je faisais une séquence par semaine et bah en fait c'était écrit + mais du coup je + je perdais beaucoup de temps à le faire honnêtement c'était super long + et du coup je ne m'intéressais pas forcément à bah tiens quels + quels accords dans la dictée je vais regarder + parce que là par exemple + je sais sur quoi je les évalue + donc des fois il y a des + il y a des choses qu'ils ne savent pas écrire et quand on corrige + je leur dis bah ça c'est normal on ne l'a pas encore vu + quand il y a du passé-composé ou du passé-simple + je leur dis bah moi je vous évalue sur ça + et je leur explique + alors qu'au début de l'année j'écrivais la dictée dans ma fiche séquence + et c'est vrai que je ne réfléchissais pas trop à + qu'est-ce que j'évalue dans

C34 :

→ Facteur d'influence contexte externe : manuel

→ Instrumentation à partir de la modalité/ outils « dictée négociée »

→ Facteur d'influence élèves : apprentissage

C36 : → Préoccupations pédagogiques : contenus

→ Facteur d'influence élèves : apprentissage

C40 : → Instrumentation

Le changement d'outil permet de libérer de l'espace pour se concentrer sur les contenus, l'évaluation, les apprentissages

→ Facteur d'influence élèves : apprentissage

cette dictée finale + et c'est pour ça que mes évaluations elles étaient dictée de mots

41. F : hum

42. C : du coup petit à petit j'évalue différemment

43. F : et alors à quel endroit tu le précises justement ce que tu as + ton objectif de cette dictée + ce que tu vas évaluer + est-ce que c'est précisé ? peut-être que ça ne l'est pas je ne sais pas

44. C : bah c'est dans mon document c'est euh mis en ::

45. F : c'est précisé comment en fait dans ton document ?

46. C : en euh :: en ++ en premier ici (me montre sur le document sur l'ordinateur)

47. F : d'accord + connaître la valeur sonore de certaines lettres complexes

48. C : oui + c'est ça + et en plus après j'ai euh + les accords dans le groupe nominal les accords avec le verbe

49. F : et donc là ta construction des dictées elle reste quand même centrée sur l'orthographe ?

50. C : pour ça oui + et en plus j'évalue avec ça

51. F : mais tu parlais des accords + euh toi tu réécrivais pour faire un travail des accords + est-ce qu'il y a un moment + est-ce qu'il y a un endroit + où tu penses réellement une progression dans les accords que tu vas donner au fur et à mesure des dictées

52. C : ah ça je n'ai pas fait de document pour ça non

53. F : d'accord

54. C : non + enfin pas encore en tout cas

55. F : d'accord + non non mais c'est justement ce que je voulais savoir + parce que du coup + euh :: tu disais que ::+ dans mon cahier-journal je ne vois pas l'intérêt mais je le fais parce que c'était + imposé + c'était une prescription en tout cas de mon PEMF l'an dernier

56. C : oui

57. F : j'écrivais toutes les compétences + bon + tu as / on peut dire que ça surcharge pas mal le cahier-journal + et du coup on a du mal à voir quel est l'objectif

C42 : → Instrumentation

C44-46 : → instrumentalisation

C48 : → instrumentation

→ Facteur d'influence contexte externe : manuel

C50 : → instrumentation

→ Facteur d'influence contexte externe : manuel

58. C : d'accord
59. F : non c'est une question que je te pose
60. C : oui oui bah moi + oui clairement + c'est-à-dire que là dans mes fiches séquences c'est plus clair parce que l'objectif il est écrit pour chaque séance + et je mets les compétences que je vais rencontrer tout au long de la :: + de la séquence + moi je trouve ça plus clair **et ça je le fais parce que l'année dernière c'était comme ça** + mais si je m'écoutais que moi je ne sais pas pourquoi je fais encore ça hein je n'en sais rien
61. F : ouais
62. C : **c'est une habitude je mettrais que l'objectif**
63. F : et quel objectif tu mettrais alors ?
64. C : euh :::++
65. F : si on est par exemple donc sur la séance 6 + la dictée/
66. C : bah là c'était la dictée bilan + oui c'est vrai que je n'ai pas rajouté celui que j'ai écrit là + je devrais peut-être le rajouter peut-être + ouais je vois ce que
67. F : je ne sais pas est-ce que ça te paraît important + utile
68. C : parce qu'en fait là je mets les objectifs pour la dictée + pour les accords + mais je ne rappelle pas celui-ci + et euh parce que là c'est dans ma tête mais c'est vrai que ça serait peut-être bien de l'écrire en plus + je pense
69. F : bah à quoi ça servirait d'y avoir pensé et de l'écrire ?
70. C +++ euh je ne sais pas
71. F : tu dis il est dans ta tête +euh
72. C : bah l'écrire parce que je ne sais pas **s'il y a quelqu'un qui me remplace peut-être qu'il ne sait pas aussi sur quoi regarder** + je ne sais pas ++
73. F : tu + je ne sais pas si tu te souviens on a travaillé la dernière fois et puis après je vais m'arrêter parce que normalement ce n'est pas avec toi que je fais l'entretien ce midi (rigole) + euh mais + donc on avait vu qu'on a encore des choses à améliorer + tu avais noté que sur la correction collective n'est-ce pas ?
74. C : oui
75. F : et quel est le problème sur la correction collective ?

C60 : → **instrumentation**

→ Facteur d'influence externe : **prescriptions secondaires**

C62 : → **instrumentalisation**

(Je pensais objectif d'apprentissage, l'enseignante répond en objectif de séance)

Facteur d'influence externe : **remplacement**

76. C : déjà je parle trop
77. F : oui
78. C : je justifie à leur place
79. F ; oui oui ça c'est des choses que l'on avait vu et puis tu t'es entendue d'ailleurs du coup + euh ::: + mais est-ce qu'il n'y aurait pas justement euh/
80. C : bah peut-être que si je l'écris plus + ça me rappellera qu'il doivent justifier dans ma dictée + par exemple là c'était G ou G-U + peut-être que ça me rappelle exactement ce qu'ils doivent me justifier
81. F : alors est-ce que c'était + quand c'était G et G-U + est-ce que c'était les erreurs qui t'intéressaient pendant la dictée bilan ?
82. C : bah oui un peu quand même
83. F : est-ce que c'était l'objectif de la dictée négociée ?
84. C : non + bah ça en fait partie parce que c'est une règle qu'ils connaissent
85. F : d'accord
86. C : là la dernière fois c'était [o] A-U et [o] A-U-X + et c'est quand même quelque chose qui était évalué et qui m'intéressait / enfin de les voir travailler ensemble
87. F : et est-ce qu'il y a eu des échanges par rapport à ça pendant la dictée ?
88. C : non peut-être pas assez mis en avant + moi quand c'est réussi c'est vrai que je ne mets pas assez en avant et ce qu'on avait dit
89. F : au final + je n'ai pas toute la dictée en mémoire mais + euh il me semble que nous avons eu des discussions sur le verbe dessiné + sur l'adjectif fier + sur euh :: peut-être bien sur le verbe touchent avec son accord + euh j'ai peut-être oublié quelque chose + peut-être qu'il y avait quelque chose sur cheveux ou cheveux longs je ne sais plus + il me semble qu'il y avait quelque chose sur ce groupe nominal
90. C : oui je crois que c'était cheveux + l'écriture de cheveux
91. F : et donc est-ce que là + je ne dis pas que c'était un problème + mais est-ce que là + à ce moment-là + sur cette dictée + ton objectif c'était pendant la correction de travailler sur [o] ?
92. C : non

C80 : Facteur d'influence élèves : **travail**

C88 : Facteur d'influence élèves : **travail**

93. F : alors + comment ça se fait que tu n'as pas travaillé sur [o] + est-ce que c'est un problème ?

94. C : non parce qu'ils ont réussi donc euh

95. F : donc ils ont réussi + donc est-ce que finalement l'objectif de cette dictée bilan /

96. C : oui peut-être qu'il faut **que je détache l'objectif de mes dictées par rapport à la leçon d'orthographe qu'on a faite + même si elle était + elle est bien à faire** + peut-être que l'objectif des dictées il faut qu'il soit bah plus comme on dit + on niveau des accords et cetera + au moins dans mon document de l'écrire quoi

97. F : et là sur cette dictée est-ce que tu avais ciblé un objectif précis sur les accords ?

98. C : bah pour moi c'est accorder dans le groupe du nom quoi + pour moi c'est ça un objectif + précis

99. F : et du coup euh :: ++ c'est la même chose accorder par exemple « les pieds » ou accorder « aux cheveux longs » ?

100.C : euh :: bah non parce que les pieds il n'y a que le déterminant et le nom et là on rajoute l'adjectif aussi

101.F : oui

102.C : pour moi en tout cas +++

103.F : alors là je creuse hein + je t'embête beaucoup + là j'avoue que je me permets de creuser + de t'embêter un petit peu comme tu as déjà des choses qui sont très approfondies j'essaie de voir comment on peut + parce que comme j'ai pris le temps de regarder un peu plus tes documents + je me suis dit tiens + il y a des choses sur lesquelles on n'a pas creusé + c'est vrai qu'on est restés beaucoup sur la classe

104.C : oui parce qu'il y a aussi des choses à modifier

105.F : et comme moi les questions que je me pose sont plus sur les outils + je me suis dit tiens on n'a pas assez creusé sur les outils il faut que j'aie un petit peu chercher

106.C : ouais

C96 : facteur d'influence externe : **manuel**

107.F : et là tu m'as ouvert la porte + alors je profite de l'occasion (<i>rigole</i>)	
108.C : (rigole) ouais peut-être que pour chaque dictée je pourrais vraiment détailler les objectifs pour chaque dictée en fait + peut-être + surtout pour la dictée bilan je pense qui est le plus importante	C108 : préoccupation pédagogique : contenus
109.F : et en quoi ça serait intéressant ou + en quoi ça t'apporterait quelque chose de détailler l'objectif de chaque dictée ?	
110.C : bah ça me permettrait de voir une évolution peut-être aussi en fonction des dictées + au fur et à mesure	C110 : préoccupation pédagogique : contenus
111.F : une évolution + c'est-à-dire ?	
112.C : bah par exemple tu disais au niveau des accords + euh + aux cheveux longs c'est peut-être plus compliqué à accorder que juste un chat	C112 : préoccupation pédagogique : contenus
113.F : en quoi c'est plus compliqué ?	
114.C : bah un chat je ne sais pas il y a juste déterminant et nom + alors du moment où on rajoute l'adjectif ça fait quand même un + ils appellent ça un deuxième pion eux + un troisième mot à accorder	
115.F : hum	
116.C : donc c'est plus compliqué même si c'est la même chose c'est plus compliqué pour eux + donc je ne sais pas peut-être plus détailler	C116 : préoccupation pédagogique : contenus
117.F : donc en quoi écrire ces objectifs quand tu fais ta préparation + ça pourrait t'apporter quelque chose ?	
118.C : bah parce que je me fixerais peut-être plus dessus pendant ma correction + puis par exemple la dernière fois je n'ai pas parlé forcément de A-U-X alors que c'était important + peut-être que si je les travaille plus avant + je peux m'appuyer des erreurs rencontrées dans la dictée négociée + plus des choses où j'avais déjà un petit peu réfléchi avant + je pense que ça peut être un peu plus poussé là-dessus	C118 : préoccupation pédagogique : contenus
119.F : d'accord donc un point qui serait + si je reformule + euh ça te permet toi de concentrer ton attention sur des points particuliers pendant la dictée + c'est ça ?	
120.C : oui qui pourrait être intéressant parce qu'on avait dit qu'il fallait aussi que je rebondisse sur les réussites des élèves donc si tout le monde a réussi je	C120 : Facteur d'influence élèves : apprentissage

pourrai demander bah pourquoi là c'est écrit comme ça + pourquoi qu'est-ce qui se passe dans votre tête quand vous l'accordez

121.F : ok

122.C : ça pourrait aller avec ce qu'on a dit + si c'est un peu plus détaillé pour moi

123.F : et alors est-ce qu'on pourrait dire aussi que ça serait un outil qui permettrait d'anticiper une progression en fonction des dictées + si tu écrivais les objectifs et que tu voyais un petit peu /

124.C : ah bah oui parce que du coup

125.F : les différents objectifs et que tu essayais justement d'avoir quelque chose d'évolutif + quand tu parlais justement de l'accord + euh là on disait « les pieds » c'est on va dire un accord basique + au niveau de l'accord du groupe nominal + un accord qui est déjà plus compliqué avec « les cheveux longs » +

126.C : oui ça serait oui si

127.F : avec deux choses compliquées par rapport aux cheveux longs parce qu'en effet on a trois mots donc on a un donneur et deux receveurs + mais en plus on a aussi l'apparition d'une irrégularité dans la marque du pluriel

128.C : hum + bah oui parce que comme ça je pourrai rajouter en fait des objectifs en plus en fonction des dictées selon la période + c'est sûr + bon c'est dommage que ça soit la fin de l'année mais pour une autre année

129.F : bah ce n'est pas dommage + tu peux encore essayer justement de voir comment ça peut se mettre en place

130.C : oui bah oui

131.F : et puis je me pose la question + est-ce que ça ne peut pas être aussi un indicateur pour affiner encore tes observations + tout à l'heure tu parlais que les compétences ça te permet d'évaluer le LSU

132.C : oui ça serait peut-être plus détaillé

133.F : c'est-à-dire que là + euh + il faut après que tu réfléchisses comment ça pourrait se mettre en place + le fait de savoir les difficultés que les élèves vont rencontrer + si tu cernes un petit peu les objectifs et qu'en plus c'est évolutif + ça ne va pas forcément t'empêcher de mettre quelque chose de plus

C128 : préoccupation pédagogique : contenus

compliqué qu'un autre + mais par contre dans ton observation + te dire voilà tel élève + lui il sait faire

134.C : il sait faire +

135.F : l'accord déterminant nom quelque chose de très classique + en revanche + j'ai observé que ça c'est encore à travailler + lui il sait faire le déterminant-nom + déterminant-nom-adjectif et déterminant-nom-adjectif avec la marque du pluriel en -x + et ça te permettrait d'observer plus finement où ils en sont

136.C : ouais + ça c'est sûr que ça serait plus détaillé

137.F : et ::: + et toi du coup tu vas beaucoup plus réfléchir à ce que tu vas donner et aussi beaucoup plus réfléchir à ce qu'ils ont fait + et comment tu peux les accompagner pour progresser

138.C : ouais je vois

139.F : dans l'idée de progresser ++ quand tu remplis le livret + donc ça on n'en pas du tout parlé + je n'ai pas regardé + je ne sais pas comment tu fais + mais l'idée dans un livret c'est de faire le constat mais après de donner des points d'amélioration

140.C : oui des points où ils peuvent progresser

141.F : du coup là tu ne serais pas dans une généralité + tu pourrais dire exactement + voilà ce que tu sais faire + maintenant voilà ce sur quoi je vais t'accompagner pour aller un peu plus loin

142.C : ça marche + je vois

143.F : et là donc + si on reformule et on termine là-dessus + Comment tu pourrais faire évoluer ton cahier-journal et pour quoi ?

144.C : euh bah déjà je ne remettrais pas les compétences

145.F : ouais + pourquoi tu ne les remettrais pas ?

146.C : parce qu'elles sont déjà écrites dans ma fiche et que ça ne me sert pas de les avoir dans le cahier-journal

147.F : d'accord

148.C : euh et dans les objectifs bah pour chaque dictée mettre exactement quel objectif je veux en fonction de la dictée + ou alors le faire dans mon document

C134 : Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

C140 : Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

C144 : **instrumentalisation**

C148 : **instrumentalisation**

si c'est plus simple et juste marquer voir document + là je ne sais pas sait pas
là c'est G ou G-U

149.F : oui

150.C : et ça me renvoie vers un document avec les objectifs pour chaque dictée
peut-être

151.F : d'accord + et en quoi ça te servirait d'avoir réfléchi + noté + les objectifs
de chaque dictée ?

152.C : bah ça permet de voir une évolution aussi + pour anticiper aussi en classe
pour faire la correction et pour voir une évolution au fil des dictées selon la
période aussi + pour chaque élève +++

153.F : d'accord ++ est-ce que tu penses qu'après notre discussion informelle qui
est devenu très formelle (*rires*)

154.C : (*rires*) oui un peu

155.F : est-ce que tu penses qu'il y a des choses que tu vas faire évoluer dans
les semaines à venir malgré que nous sommes en fin d'année + j'en suis
conscient

156.C : oh bah oui bah déjà les objectifs parce que ça me permettrait déjà de
mieux les évaluer + c'est sûr + et euh ::: + bah après je me demande si euh +
parce que ce document-là il est bien + mais au final si je fais des objectifs plus
détaillés il n'est pas assez détaillé en fait (*elle parle de son outil de suivi des
élèves*)

157.F : alors je ne sais pas je ne l'ai pas regardé attentivement + donc/

158.C : après j'avoue que ça me prend du coup énormément de temps à la
correction hein

159.F : donc voilà après il faut voir le bénéfice coût euh

160.C : bah c'est bien parce que je vois leur évolution à eux mais + le soir c'est
c'est +

161.F : c'est en ça que c'est aussi intéressant de savoir quel objectif tu vas
travailler parce que si tu as un objectif tu n'as pas besoin de tout observer +
tu peux te dire là l'objectif de ma dictée c'est ça + et peut-être que j'observe
que ça dans cette dictée et que je n'observe pas tout le reste

C150 : **instrumentalisation**

C152 : **instrumentation**

C156 : **instrumentalisation**

→ Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

C160 : → Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

162.C : d'accord

163.F : c'est une proposition + ce n'est pas du tout + j'essaie de t'amener à réfléchir/

164.C : bah moi j'aime bien dans les dictées regarder quand même l'orthographe des mots toujours + parce que voilà + c'est quand même important + les accords sujets-verbets et puis après **peut-être plus détailler juste euh + dans les accords du nom + peut-être choisir euh ce que je ce que j'observe ce que je n'observe pas** (p12s)

165.F : donc à chaque fois trois colonnes (p10s) d'accord + après c'est à toi de voir justement ce qui va t'apporter et ce qui t'intéresse au niveau euh + du temps que ça te prend et ce que ça peut t'apporter pour toi pour les élèves

166.C : bah franchement ça prend plus de temps que ce que je faisais avant + j'avoue à corriger c'est plus long ++ mais euh je vois euh + je remarque + j'arrive mieux à les évaluer on va dire donc ce n'est pas du temps perdu non plus + ça me prend du temps /

167.F : du coup ça me donne envie de te poser une autre question + tu dis ça m'amène à mieux les évaluer + et donc ça sert à quoi du coup de mieux les évaluer ?

168.C : bah **je peux mieux les faire progresser par la suite**

169.F : hum

170.C : à mieux les accompagner je pense +++

171.F : d'accord + bon je vais arrêter de creuser pour aujourd'hui parce qu'il y a N. qui m'attend

172.C : oui je pense qu'il doit attendre

173.F : j'ai quand même une dernière question parce que je ne sais pas m'arrêter + j'ai remarqué et je ne sais pas pour quelle raison mais + j'ai vu que le format de ton cahier-journal avait changé

174.C : oui + parce que j'ai changé **parce que l'année dernière je suivais celui de ma tutrice**

175.F : oui

C164 : préoccupation pédagogique : **contenus**

C168 : → Facteur d'influence élèves : **apprentissage**

C174 : Facteur d'influence externe : **prescription secondaire**

<p>176.C : et il ne me plaisait pas déjà l'année dernière mais je le suivais parce que bah fallait le suivre + et euh bah + ça fait trop de colonnes je crois + je crois que c'était ça + il y avait une colonne /</p>	<p>C176 : Facteur d'influence externe : prescription secondaire</p>
<p>177.F : si tu veux comparer il est là</p>	
<p>178.C : ah oui c'est ça + je ne sais pas + il y a quelque chose qui me dérangeait en fait que ça soit coupé en plusieurs fois+ en début de l'année c'était comme ça + matière objectif compétence et à côté le déroulement + et en fait je trouvais ça un petit peu inutile parce que là j'avais une case qui était super remplie et là des fois j'écrivais juste voir fiche tant + donc en fait je ne sais pas c'est la disposition qui ne me plaisait pas + donc j'ai décidé de mettre tout dans une seule case++ et depuis je préfère + c'est juste esthétique (rigole)</p>	<p>C178 : instrumentalisation</p>
<p>179.F : non mais j'ai constaté ça je n'avais pas fait attention avant et je me suis dit tiens il y a aussi un changement dans la présentation</p>	
<p>180.C : parce qu'au tout départ quand j'ai commencé l'année dernière + je ne faisais pas forcément des + des fiches comme ça + et bah j'écrivais tout mon déroulé pour chaque séance</p>	<p>C180 : instrumentalisation</p>
<p>181.F : quand tu dis des fiches comme ça c'est des ::</p>	
<p>182.C : des fiches séquences euh détaillées là + et en fait je prenais le déroulé qui était là et elle me demandait de faire un copier-coller et de le remettre là + ce que je trouvais totalement inutile</p>	<p>C182 : Facteur d'influence externe : prescription secondaire</p>
<p>183.F : oui</p>	
<p>184.C : donc du coup après j'ai écrit voir séance 1 et ça me faisait une grosse case ici + et là j'avais une seule ligne + donc ça me prenait des pages et des pages et du coup bah j'ai changé</p>	<p>C184 : instrumentalisation</p>
<p>185.F : finalement qu'est-ce qui est important pour toi dans le cahier-journal alors ?</p>	
<p>186.C : bah l'objectif le matériel + les horaires parce que sinon je m'évade un peu</p>	<p>C186 : instrumentalisation</p>
<p>187.F : hum</p>	
<p>188.C : et euh :: + les objectifs + le matériel + et bah de marquer + quelle séance dans quelle séquence + parce que moi après je me repère avec mon classeur et je sais où je vais</p>	<p>C188 : instrumentalisation</p>

<p>189.F : d'accord + donc dans toutes les séances où il y a déjà une séquence de prête et détaillée + marquer uniquement l'objectif les horaires et <u>le matériel</u></p> <p>190.C : <u>le matériel</u> parce que tout ça me permet de + de savoir ce que je dois imprimer + ce que je dois sortir en avance</p> <p>191.F : hum</p> <p>192.C : et voilà</p> <p>193.F : d'accord bah écoute + très bien pour un entretien qui ne devait pas se faire (<i>rigole</i>) (26min)</p>	
---	--

Dictée flash – Ecrire g ou gu

Compétences : **Connaitre la valeur sonore de certaines lettres selon le contexte**

→ Savoir écrire le son g avec la lettre **g**

Dictée flash n°1

les Temps modernes, un **g**rand **navi**gateur, la géo**g**raphie, la fati**g**ue, la boussole

Dictée flash n°2

Christophe Colomb **navi**gue vers l'ouest et finit par **g**agner l'Amérique.

Dictée bilan :

L'**é**poque des **T**emps **m**odernes **est** **s**urtout celle des **g**rand**s** **n**avigateurs.
Les **c**aravelles **et** la **b**oussole **permettent** de **m**ieux **n**aviguer, la **g**éographie **progresse**. *Christophe Colomb* **v**ogue vers l'ouest pour **g**agner l'*Inde*.

Dictée flash – La mer et les poissons

Objectifs :

- Savoir écrire le son j avec la lettre **g**
- Savoir effectuer les accords dans un groupe nominal (déterminant + nom + adjectif)
- Savoir accorder le verbe en fonction de son sujet au présent.

Dictée flash n°1

un aquarium, un passage, des océans, le cœur des mers, des poissons brillants

Dictée flash n°2

Cette musique est comme un plongeon imaginaire dans les océans

Dictée bilan :

Ce **passage** du *Carnaval* des **animaux se nomme l'aquarium**. Le **compositeur** nous fait **faire** un **plongeon au cœur** des grandes **mers et** des grands **océans**, **à** la **découverte** de **poissons imaginaires**. Nous **voyageons** dans le **monde aquatique**, comme par **magie**.

Vendredi 28 mai 2021		
8h30 – 8h50	<p align="center"><i>Accueil des élèves + Rituels + Ecriture des devoirs</i></p> <p>1. Arrivée des élèves : Les élèves vident leurs cartables, s'inscrivent sur la feuille de la cantine et de l'étude.</p> <p>2. Ecriture des devoirs + Vérification : Objectif : Copier sans erreur. Compétences : utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots. Devoirs : Pour lundi 31 mai : revoir les leçons 1 et 2 sur la chenille + tenue de sport + poser : $157 + 271 / 52 \times 76 / 186 - 127$</p> <p>3. Rituel individuel : Multiplication posée à deux chiffres sans retenue : 29×39 Objectif : Poser et calculer une multiplication à deux chiffres Compétences : Calculer avec des nombres entiers. Calcul posé : Mettre en œuvre un algorithme de calcul posé pour la multiplication.</p> <p>4. Date « hier, aujourd'hui, demain » : L'élève responsable écrit la date en abrégée</p> <p>5. Emploi du temps : Lecture de l'emploi du temps par le PE. Objectifs : Se représenter sur la journée, la semaine, sur un calendrier Compétences : Situer des événements les uns par rapport aux autres. : Les événements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres.</p> <p>6. Mise en commun : Un élève vient corriger la multiplication pour réaliser une correction collective.</p>	Calendrier, Emploi du temps, Cahier du jour
8h50 – 9h10	<p align="center"><i>Calcul mental – voir séance 4 « Le quotient et le reste d'une division par 8 et 9 »</i> voir guide pédagogique « Calcul Mental CE2 – RETZ » pages 150 - 151</p>	Ardoise Tables de 8 et 9
9h10 – 9h50	<p align="center"><i>Mathématiques – Evaluation n°8</i> voir guide pédagogique « Pour comprendre les maths » pages 256 - 257</p>	Evaluation
9h50 – 10h10	<p align="center"><i>Anglais – Voir séance 2 « Les animaux – Brown bear »</i></p>	Album « Brown Bear » + Flashcards
10h10 – 10h30	Récréation + Lavage des mains	
10h30 – 10h45	<p align="center"><i>Plan de travail n°8</i></p> <p>Objectifs / Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Copie de poésie : utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots, respecter la mise en page des textes proposés - Résumé de l'histoire : mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases - Lecture théâtrale : montrer sa compréhension par une lecture expressive - Conjugaison : Mémoriser l'imparfait pour les verbes être et avoir, du 1er groupe, irréguliers du 3e groupe - Géométrie : Construire un cercle connaissant son centre et un point, ou son centre et son rayon. Utiliser la règle, le compas ou l'équerre comme instrument de tracé - Géométrie : Calculer le périmètre d'un polygone. - Résolution de problèmes : Résoudre des problèmes issus de situations de la vie quotidienne ou adaptés de jeux portant sur des grandeurs et leur mesure, des déplacements sur une demi-droite graduée, etc., conduisant à utiliser les quatre opérations 	Plan de travail n°8 Jeux Compas
10h45 – 11h15	<p align="center"><i>Orthographe – Voir séance 6 « Dictées réflexives »</i></p>	Dictées flash bilan Cahier du jour Affichage de relecture (derrière le tableau)
11h15 – 11h45	<p align="center"><i>Conjugaison – Voir séance 1 « Le futur »</i></p>	Diaporama découverte

Annexe 26 Message forum Synthèse Temps 3



Synthèse des échanges autour de la préparation de classe
par Alexis Tarassenko, jeudi 14 janvier 2021, 13:01

Citer | ☆ | 0

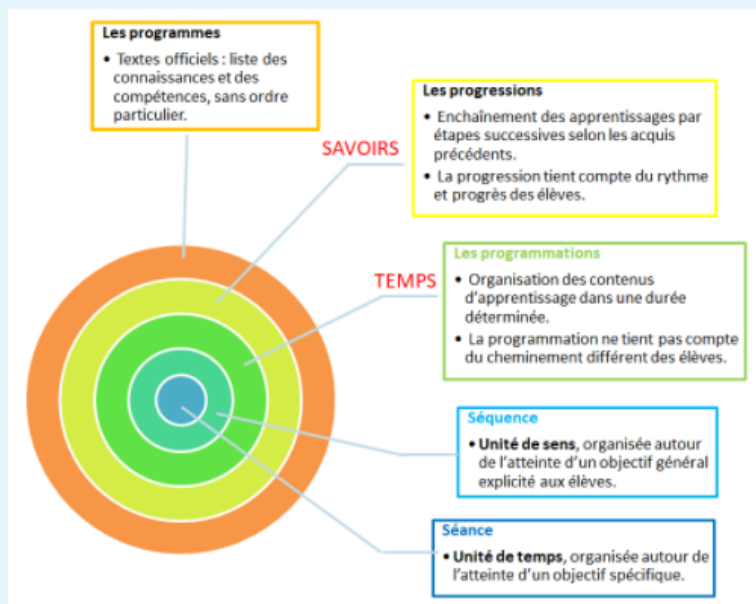
Bonjour à tous,

Dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation il est précisé de "construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves".

Nous vous remercions de la qualité des échanges sur le forum et lors de nos entretiens. Il apparaît qu'au moment d'anticiper sa classe il convient de se questionner sur ces éléments :

Date - Niveau - Domaine - Objectif - Compétence - Les horaires - Temps attribué à chaque phase - Contenu de la séance - Bilan - Référence aux compétences des programmes (compétences et attendus de fin de cycle) - Matériel - Différenciation avec différents groupes de niveau - Variables didactiques - Consignes écrites et questions posées - Modalités de travail : collectif, en groupe, individuel - Réponses attendues - Rôle pour chaque individu

Vous pourrez télécharger en pièce jointe une synthèse qui présentent les différents outils évoqués lors de ces échanges. Celle-ci est aussi présente sur la page du parcours dédiée aux outils de préparation.



N'hésitez pas à nous solliciter pour toutes questions. À la suite de nos prochaines visites, nous reviendrons vers vous pour la suite de cette formation.

Vos formateurs,
Barbara Nicolas et Alexis

LES OUTILS DE PRÉPARATION DE CLASSE.pdf

Annexe 27 : Bilan de formation

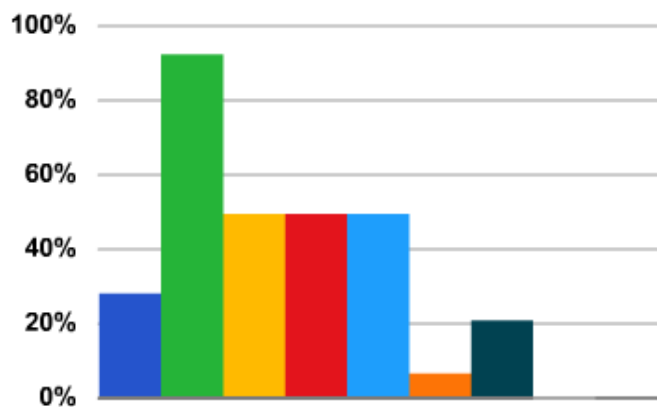
Bilan de formation

2 questions
14 participants

Progression moyenne: Question 2
Progression totale: 100%

Question 1: Quels étaient les points forts de cette formation ?

- 1 visite de classe 28.6% (4 participants)
- 2 l'entretien conseil après visite 92.9% (13 participants)
- 3 l'entretien hors visite 50% (7 participants)
- 4 le bulletin de visite 50% (7 participants)
- 5 les ressources 50% (7 participants)
- 6 échanges dans le forum 7.1% (1 participants)
- 7 les temps collectifs 21.4% (3 participants)
- n/a Aucun 0% (0 participants)
- ▲ Non répondu 0% (0 participants)



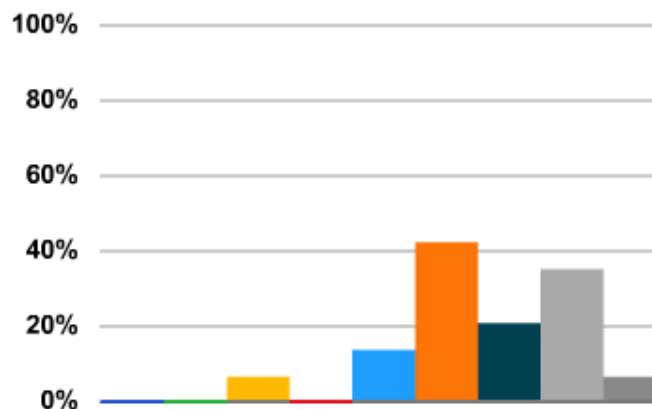
Bilan de formation

2 questions
14 participants

Progression moyenne: Question 2
Progression totale: 100%

Question 2: Quels étaient les points faibles de cette formation ?

- 1 visite de classe 0% (0 participants)
- 2 l'entretien conseil après visite 0% (0 participants)
- 3 l'entretien hors visite 7.1% (1 participants)
- 4 le bulletin de visite 0% (0 participants)
- 5 les ressources 14.3% (2 participants)
- 6 échanges dans le forum 42.9% (6 participants)
- 7 les temps collectifs 21.4% (3 participants)
- n/a Aucun 35.7% (5 participants)
- ▲ Non répondu 7.1% (1 participants)



Résultats à la question 1 du bilan de formation

Réponses	Participants	Sexe
l'entretien hors visite	Participant 16	M
l'entretien conseil après visite	Participant 17	M
l'entretien hors visite	Participant 17	M
le bulletin de visite	Participant 17	M
l'entretien conseil après visite	Participant 18	M
l'entretien hors visite	Participant 18	M
l'entretien conseil après visite	Participant 19	M
l'entretien hors visite	Participant 19	M
le bulletin de visite	Participant 19	M
visite de classe	Participant 20	M
l'entretien conseil après visite	Participant 20	M
l'entretien hors visite	Participant 20	M
le bulletin de visite	Participant 20	M
l'entretien conseil après visite	Participant 21	M
les ressources	Participant 21	M
échanges dans le forum	Participant 21	M
les temps collectifs	Participant 21	M
visite de classe	Participant 22	M
l'entretien conseil après visite	Participant 22	M
le bulletin de visite	Participant 22	M
les ressources	Participant 22	M
les temps collectifs	Participant 22	M
l'entretien conseil après visite	Participant 23	M
les ressources	Participant 23	M
les temps collectifs	Participant 23	M
l'entretien conseil après visite	Participant 24	M
l'entretien conseil après visite	Participant 25	M
l'entretien hors visite	Participant 25	M
le bulletin de visite	Participant 25	M
visite de classe	Participant 26	M
l'entretien conseil après visite	Participant 26	M
le bulletin de visite	Participant 26	M
les ressources	Participant 26	M
l'entretien conseil après visite	Participant 27	M
les ressources	Participant 27	M
l'entretien conseil après visite	Participant 28	M
l'entretien hors visite	Participant 28	M
les ressources	Participant 28	M
visite de classe	Participant 29	M
l'entretien conseil après visite	Participant 29	M
le bulletin de visite	Participant 29	M
les ressources	Participant 29	M

Résultats à la question 2 du bilan de formation

Aucun	Participant 16	M
Aucun	Participant 17	M
échanges dans le forum	Participant 18	M
les ressources	Participant 19	M
échanges dans le forum	Participant 19	M
les temps collectifs	Participant 19	M
échanges dans le forum	Participant 20	M
les temps collectifs	Participant 20	M
Aucun	Participant 21	M
échanges dans le forum	Participant 22	M
l'entretien hors visite	Participant 23	M
Aucun	Participant 24	M
les ressources	Participant 25	M
échanges dans le forum	Participant 25	M
Aucun	Participant 26	M
les temps collectifs	Participant 27	M
échanges dans le forum	Participant 28	M
Aucune réponse	Participant 29	

Résultats des deux questions en vis-à-vis :

Réponses	Question 1	Participants	Sexe	Question 2	
l'entretien hors visite		Participant 16	M	Aucun	Participant 16
l'entretien conseil après visite		Participant 17	M	Aucun	Participant 17
l'entretien hors visite		Participant 17	M	échanges dans le forum	Participant 18
le bulletin de visite		Participant 17	M	les ressources	Participant 19
l'entretien conseil après visite		Participant 18	M	échanges dans le forum	Participant 19
l'entretien hors visite		Participant 18	M	les temps collectifs	Participant 19
l'entretien conseil après visite		Participant 19	M	échanges dans le forum	Participant 20
l'entretien hors visite		Participant 19	M	les temps collectifs	Participant 20
le bulletin de visite		Participant 19	M	Aucun	Participant 21
visite de classe		Participant 20	M	échanges dans le forum	Participant 22
l'entretien conseil après visite		Participant 20	M	l'entretien hors visite	Participant 23
l'entretien hors visite		Participant 20	M	Aucun	Participant 24
le bulletin de visite		Participant 20	M	les ressources	Participant 25
l'entretien conseil après visite		Participant 21	M	échanges dans le forum	Participant 25
les ressources		Participant 21	M	Aucun	Participant 26
échanges dans le forum		Participant 21	M	les temps collectifs	Participant 27
les temps collectifs		Participant 21	M	échanges dans le forum	Participant 28
visite de classe		Participant 22	M	Aucune réponse	Participant 29
l'entretien conseil après visite		Participant 22	M		
le bulletin de visite		Participant 22	M		
les ressources		Participant 22	M		
les temps collectifs		Participant 22	M		
l'entretien conseil après visite		Participant 23	M		
les ressources		Participant 23	M		
les temps collectifs		Participant 23	M		
l'entretien conseil après visite		Participant 24	M		
l'entretien conseil après visite		Participant 25	M		
l'entretien hors visite		Participant 25	M		
le bulletin de visite		Participant 25	M		
visite de classe		Participant 26	M		
l'entretien conseil après visite		Participant 26	M		
le bulletin de visite		Participant 26	M		
les ressources		Participant 26	M		
l'entretien conseil après visite		Participant 27	M		
les ressources		Participant 27	M		
l'entretien conseil après visite		Participant 28	M		
l'entretien hors visite		Participant 28	M		
les ressources		Participant 28	M		
visite de classe		Participant 29	M		
l'entretien conseil après visite		Participant 29	M		
le bulletin de visite		Participant 29	M		
les ressources		Participant 29	M		

Cahier journal du lundi 05 novembre 2018

Matériels :

- Manuel Pépité
- Journal le petit quotidien

Horaire	CM2
08h30 - 09h00	<p>Rituel maths et/ou français</p> <p><u>Domaine</u> : Français</p> <p><u>Compétence</u> : Écrire</p> <p><u>Objectif</u> : Écrire à la main de manière fluide et efficace.</p> <p><u>Activités</u> : Je raconte et j'illustre mes vacances en minimum 8 lignes.</p>
09h00 - 10h10	<p>Français - pratique guidée</p> <p><u>Domaine</u> : Français</p> <p><u>Compétence</u> : Comprendre le fonctionnement de la langue</p> <p><u>Objectif</u> : Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots.</p> <p><u>Matériel</u> : Manuel Pépité</p> <p><u>Activités</u> : Exercices de révision sur les synonymes et retour sur une leçon de cm1 les antonymes.</p>
10h10 - 10h30	Récréation
10h30 - 10h45	<p>Calcul mental</p> <p><u>Domaine</u> : Mathématiques</p> <p><u>Compétence</u> : Calculer</p> <p><u>Objectif</u> : Calculer avec des nombres décimaux, de manière exacte ou approchée</p> <p><u>Activités</u> : Calculs sur les multiplications, soustractions, et additions.</p>
10h45 - 12h00	<p>Mathématiques découverte/révisions</p> <p><u>Domaine</u> : Mathématiques</p> <p><u>Compétence</u> : Représenter</p> <p><u>Objectif</u> : Analyser une figure plane sous différents aspects (surface, contour de celle-ci, lignes et points).</p> <p><u>Activités</u> : Reconnaître, nommer, comparer, vérifier, décrire des triangles particuliers (rectangle, isocèle, équilatéral)</p>
12h00 - 14h00	Pause méridienne
14h00 - 15h15	<p>EMC</p> <p><u>Domaine</u> : Enseignement moral et civique</p> <p><u>Matériel</u> : Journal le petit quotidien</p> <p><u>Activités</u> : Travail sur le 11 novembre, étude du journal et des documents. <u>Trace écrite.</u></p>
15h15 - 15h30	Récréation
15h30 - 16h30	<p>Histoire</p> <p><u>Domaine</u> : Histoire géographique</p> <p><u>Compétence</u> : Se repérer dans le temps : construire des repères historiques</p> <p><u>Objectif</u> : Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.</p> <p><u>Activités</u> : La croissance urbaine et la ville industrielle H7. Etude de documents et trace écrite</p>

Bilan :

GS

Le travail sur les syllabes

Le travail sur les syllabes

3 séances → 1/3

Fiche de préparation

SEANCE 1 – Scander les syllabes d'un énoncé

Objectif principal :

- Scander oralement les syllabes d'un énoncé ou d'un mot.

Compétence :

- Avoir conscience que les mots peuvent être segmentés en syllabes.
- Savoir dire un énoncé en séparant les syllabes.

Matériel :

- ✓ Des images correspondant à des mots de 2, 3, 4 syllabes
- ✓ 2 rectangles de carton blanc
- ✓ Une marionnette représentant un robot (ou à défaut une image représentant un robot)
- ✓ Des vignettes comportant les prénoms de la classe
- ✓ Un sac opaque

Organisation :

⇒ Atelier de 6 enfants ⌚ 30 min

Principe de l'exercice

Il s'agit d'entraîner les enfants à scander les syllabes d'un mot et à identifier un mot dont les syllabes sont scandées.

1. PHASE 1 et 2 ⌚ 15mn

*Rôle de l'enseignant / Consignes*1^{ère} phaseA/Scander des comptinesA1/ Dire une comptine en segmentant l'énoncé selon le phrasé musical

- Marquer le phrasé musical qui s'appuie sur toutes les syllabes orales.

Ron/din pi/co/tin

La/ Ma/rie/ a /fait /son /pain

Pas /plus/ haut/que/son/ le/vain

Le/ le/vain/ é/tait /moi/si

Le/ pain /n'est /pas/ ré/u/ssi

Tant /pis

A2/ Dire la comptine en frappant le phrasé musical

- Dire la comptine en segmentant l'énoncé selon le phrasé musical et en frappant simultanément ce phrasé. Attention de ne pas confondre avec la pulsation qui marque le tempo.
- Varier la manière de frapper : dans les mains, sur les genoux, sur un instrument à percussion.

<http://laclasseedeluceja.eklablog.com/>

2^{eme} phase

B/Dénomination des images

L'objectif de cette phase est de :

- vérifier le vocabulaire ;
- dire les noms sans les déterminants en s'appuyant sur ce qui a été fait quand on a segmenté le discours en mots.
- D'énoncer le mot normalement afin de pouvoir faire la différence avec la façon dont on scandra les syllabes dans les phases suivantes.

B1/ Modélisation

- Afficher une image grand format d'un sapin.
- « Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? »
→ réponse : « un sapin »
- Liaison avec le travail sur les mots : « quand je dis [un sapin], combien entendez-vous de mots ? »
→ comptage des mots et matérialisation des mots avec des rectangles blancs.
→ oralisation des 2 mots en pointant simultanément les 2 rectangles.
- Maintenant, je vais dire seulement le mot [sapin]. Je ne vais plus dire [un sapin] mais [sapin]. J'enlève [un]. »
- Enlever le rectangle qui représente [un].
- « A vous de dire ce mot. » Montrer le rectangle restant et les enfants répondent : SAPIN.
-

B2/ Entraînement

Afficher d'autres images grand format.

- « Voici des images ; l'élève que je vais interroger va dire le mot tout seul. »
- → Les enfants nomment ce qu'ils voient sur l'image sans utiliser d'article : cadeau, mouton, aspirateur

2. Phase 3 et 4 § 15mn

Rôle de l'enseignant / Consignes

3^{eme} phase

C/Scander les syllabes

- Utiliser une marionnette représentant un robot. Il est facile de fabriquer cette marionnette avec des boîtes d'emballage recouverte d'aluminium.
- L'objectif de cette phase est de découvrir le concept de syllabes et

d'apprendre à segmenter oralement un mot en syllabes.

C1/ Modélisation par le robot

- Présenter la marionnette robot. « Maintenant, le robot va dire les mots. Attention, il ne parle pas comme nous. Ecoutez bien. »
 - → SA-PIN, CA-DEAU, AS-PI-RA-TEUR ...
 - Provoquer l'expression des enfants avec des questions du type « Est-ce que le robot a bien reconnu les dessins ? »
 - « Est-ce qu'il les a prononcés comme moi ? »
 - Redire SA-PIN en levant le pouce sur SA et l'index sur PIN.
- « Vous voyez, le mot sapin est formés de 2 morceaux. On appelle chaque morceau une syllabe. On dit qu'il y a 2 syllabes. »
- Faire redire le mot syllabe. « C'est très Important de savoir dire un mot syllabe par syllabe comme le robot. Plus tard, quand vous voudrez écrire un mot, il faudra d'abord le découper en syllabes. Alors nous allons faire bcp d'exercices pour apprendre à découper un mot en syllabes. »

C2/ Entraînement

*avec des supports imagés

* sans support image : les prénoms, des mots

4^{ème} phase

D/Identifier un mot dont les

D1/ Avec des supports imagés

→ Le robot segmente oralement les mots

- Le maître affiche d'autres images grand format. « Le robot va nommer une image parmi celles qui sont au tableau. De quelle image s'agit-il ? CA-DEAU »
- Un élève segmente oralement les mots
- Un élève segmente oralement les mots
- Un élève désigné prend le rôle du robot : il doit scander un des mots parmi ceux illustrés au tableau → un autre élève nomme le mot et on lui donne l'image.

D2/ Sans supports imagés

→ Avec les prénoms de la classe

- Identification des prénoms dont les syllabes sont scandées oralement par le maître.
 - Le maître ploche au fur et à mesure les vignettes comportant le prénom des enfants jusqu'à ce que tous les enfants aient été nommés.
- « Le robot va dire chacun de vos prénoms. Si vous reconnaissez le vôtre, levez votre doigt. Les autres ne doivent rien dire parce que ce n'est pas encore leur prénom. »

→ Avec des mots

Le maître pense à un mot. Il segmente oralement ce mot en syllabes, l'élève interrogé doit reconstituer mentalement ce mot et le dire sans scander les syllabes. Les mots peuvent être des noms mais aussi des verbes à l'infinitif ou des adjectifs.

<http://laclassedeLUCCIA.eKlablog.com/>

SEANCE 2 – Frapper les syllabes d'un mot**Objectif principal :**

- Savoir segmenter oralement un mot en frappant simultanément des syllabes

Compétence :

- Savoir coordonner la parole et le geste
- Savoir identifier mentalement un mot dont les syllabes ont été frappées

Matériel :

- ✓ Des images correspondant à des mots de 2, 3, 4 syllabes
- ✓ 2 rectangles de carton blanc
- ✓ Une marionnette représentant un robot (ou à défaut une image représentant un robot)
- ✓ Des vignettes comportant les prénoms de la classe
- ✓ Un sac opaque

Organisation :

⇒ Atelier de 6 enfants ⌚ 30 min

Principe de l'exercice

Il s'agit d'entraîner les enfants à scander les syllabes d'un mot et à identifier un mot dont les syllabes sont scandées.

1. PHASE 1 et 2 ⌚ 15mn

*Rôle de l'enseignant / Consignes***1^{ère} phase****A/Phase de révision**

On va voir comment scander les syllabes d'un mot comme un robot.

Cette révision va se faire avec des supports imagés : un élève dit le mot normalement, un autre élève joue le rôle du robot : il scande les syllabes.

2^{ème} phase**B/Phase de modélisation**

« On peut aussi frapper dans ses mains chaque fois qu'on dit une syllabe. »

Le maître affiche plusieurs images grand format et segmente un à un les mots en frappant simultanément dans ses mains :

→ le maître scande un mot en détachant les syllabes et en frappant dans ses mains.

→ Un enfant fait de même avec le même mot.

Continuer cet exercice avec d'autres enfants qui reproduisent en écho ce que fait le maître.

<http://laclassedeleucia.eklablog.com/>

Annexe 30 - Les types d'écoute du formateur accompagnant

- **Ecoute analytique**, pour recueillir des faits et faire décrire la situation.

Extraits PV1_5fév

F149 : comment tu mesures que c'est de mieux en mieux ?

F151 : donc tu as une / tu as un suivi de /

F153 : et du coup + le point il correspond à toute la dictée ?

- **Ecoute pragmatique**, pour confronter à la réalité et trouver les actions à choisir pour mener au but.

Extraits PV1_5fév

F203: alors voilà qui est une bonne question + comment on peut faire + qu'est-ce que tu veux qu'il se passe pendant la correction ?

F205 : donc qu'ils réfléchissent par rapport à ça ?

F207 : et comment voudrais-tu que ça se passe pendant ce temps de correction ?

F209 : tu voudrais que toi tu reprennes individuellement la dictée ?

- **Ecoute empathique**, qui fait place aux ressentis, pour comprendre le positionnement de la personne, ses valeurs et hiérarchiser les priorités.

Extraits HV1_15mars

F81 : qu'est-ce qui te paraît dur avec ce document ?

F91 : en quoi il te paraît compliqué ce temps ?

Extrait PV2_27avril

F7 : alors là quand tu dis ça prend du temps + qu'est-ce qui prend du temps ?

- **Ecoute stratégique**, pour définir les objectifs, faire des hypothèses, explorer toutes les possibilités.

Extrait PV2_27avril

F49 : alors qu'est-ce que c'est justifier bien pour toi ?

MÉMOIRE DE MASTER
FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR : Nicolas CATHELOTTE

ANNÉE DE SOUTENANCE : 2021

DISCIPLINE : Formation de Formateurs d'enseignants

TUTEUR DU MEMOIRE : Frédérick TEMPIER

TITRE : Formation des enseignants NT1 à la préparation de classe : un dispositif alternant temps collectifs et accompagnement individuel

Training of beginners teachers in class preparation: a system alternating group time and individual support

MOTS CLÉS EN FRANÇAIS : (5) planification ; genèse instrumentale ; accompagnement ; apprentissage des élèves ; enseignant néo-titulaire

MOTS CLÉS EN ANGLAIS : (5) planning ; instrumental genesis ; support ; student learning ; beginner teacher

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS :

La planification est un geste important chez les enseignants. En formation initiale, les enseignants découvrent les différents artefacts de planification et reçoivent de nombreuses prescriptions d'utilisation. Cependant, la majorité de ces outils ne font pas forcément sens pour les enseignants néo-titulaires et ils ne sont pas toujours intégrés comme instruments de planification, qui facilitent et améliorent l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves.

Nous proposons un dispositif d'entrée dans le métier qui se substitue aux 3 visites conseils habituelles. A travers ce dispositif, alternant temps collectifs et accompagnement individuel, les enseignants sont responsabilisés et invités à s'emparer et remanier les outils qui font sens pour eux, dans leur préparation de classe, et dans l'objectif d'intégrer de plus en plus l'apprentissage des élèves dans leur pensée planificatrice.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS :

Planning is an important gesture for teachers. In initial training, teachers discover the various planning artefacts and receive numerous instructions for use. However, the majority of these tools do not necessarily make sense for new teachers and they are not always integrated as planning instruments, which facilitate and improve the organization of the teaching-learning situations offered to students.

We offer a system for entering the profession which replaces the usual 3 advisory visits. Through this device, alternating collective time and individual support, teachers are empowered and invited to seize and revise the tools that make sense for them, in their preparation for class, and with the objective of integrating more and more student learning in their planning thinking.