



HAL
open science

De l'acte d'agir à la mise en acte: ou La construction de la professionnalité chez des enseignants chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives

Anne-Charlotte Vignaud Blondel

► To cite this version:

Anne-Charlotte Vignaud Blondel. De l'acte d'agir à la mise en acte: ou La construction de la professionnalité chez des enseignants chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-04032817

HAL Id: dumas-04032817

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04032817>

Submitted on 16 Mar 2023

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

De l'acte d'agir à la mise en acte :
ou
La construction de la professionnalité
chez des enseignants chargés de l'enseignement et
de l'aide pédagogique aux élèves présentant des
troubles importants des fonctions cognitives

MASTER V.A

Groupe spécifique d'automne promotion 2012-2013

Anne Charlotte VIGNAUD BLONDEL
Directrice de mémoire : Fabienne BRIERE



REMERCIEMENTS

Il est naturel de remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à rendre possible ce travail. C'est avec un certain enthousiasme que je profite de ces quelques lignes pour rendre hommage aux personnes qui ont participé à leur manière à la réalisation de cette grande aventure.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma gratitude à ma directrice de mémoire, Fabienne Brière pour ses relectures minutieuses, ses remarques judicieuses, ses conseils avisés qui m'ont permis de découvrir la richesse d'une discipline jusque là inconnue : l'ingénierie de formation !

Je dois remercier aussi Aline Blanchouin en charge de notre groupe d'étudiants en MASTER VAP pour ces multiples discussions informelles reflétant parfaitement sa disponibilité et son plaisir de partage, même si parfois j'avais l'impression de passer une soutenance blanche !

Je n'oublie pas de remercier les stagiaires de la promotion Montessori qui m'ont autorisé à les « utiliser » pour cette recherche ainsi que leurs élèves pour la confiance qu'ils m'ont accordée en acceptant d'être filmés.

Je ne peux oublier de remercier les rencontres qui ont balisé mon parcours : Françoise Gaillard, mon exemple, ma collègue et amie de trente ans qui a décelé en sa jeune voisine de classe des capacités et qui a généreusement partagé son expérience.

Dominique Bony, IEN de circonscription puis IEN AIS qui m'a proposé un poste à responsabilités auprès des élèves en situation de handicap.

Gilles Zuretti, mon collègue CPC ASH qui m'a poussé à aller toujours de l'avant dans ma carrière.

Véronique Fortun, ma collègue formatrice ASH, qui m'a fait partager ses lectures, son gout pour la recherche et surtout sa confiance dans ma conception de la formation.

Mes derniers remerciements et non les moindres, iront bien évidemment à tous ceux qui forment mon « cocon » familial : aux garçons pour leur compréhension souvent, à mon mari pour son soutien toujours ! Il est le pilier de toutes mes (re-)constructions professionnelles, mon mentor ! Pendant quinze ans je suis restée institutrice ! Depuis nos quinze dernières années de vie commune, je suis devenue, professeur des écoles, enseignante spécialisée (option E puis D), maître formateur et me voilà aujourd'hui devant vous pour valider un diplôme de MASTER en sciences de l'éducation !

Je dédie ce travail à Yoni, décédé ce 28 octobre 2013 des suites de son handicap.

INTRODUCTION	5
I. CHOIX DE LA THEMATIQUE	7
1. <i>Des appuis théoriques pour observer</i>	7
➤ Les travaux de Bucheton et Soulé (2009), chercheurs au LIRDEF	7
➤ Les travaux de Vermersch	8
➤ Les recherches de Montandon (2002) et d'Astolfi (2002).....	8
2. <i>De l'observation aux premiers constats.....</i>	9
3. <i>Des constats aux axes de problématisation.....</i>	9
II. CADRAGE THEORIQUE	10
1. <i>Le cahier des charges des IUFM.....</i>	10
2. <i>Le cahier des charges de l'ESPE.....</i>	10
3. <i>L'accompagnement sur le terrain des jeunes débutants</i>	10
4. <i>Avant de « faire la classe », il faut bien souvent « faire ses classes » !.....</i>	11
5. <i>De l'origine du sens au sens des réalités.....</i>	11
5.1. <i>Les principes d'apprentissage retenus pour cette étude</i>	11
➤ Le paradigme associationniste.....	11
➤ Le paradigme humaniste	11
➤ Le paradigme constructiviste.....	12
5.2. <i>L'étymologie comme point d'appui à nos choix pédagogiques</i>	12
6. <i>De l'agir à la mise en actes</i>	13
6.1. <i>L'agir ancrée dans une conception de type socio-constructiviste.....</i>	13
➤ L'action d' « agiter »	13
➤ La « pédagogie »	13
➤ Le « protagoniste »	14
6.2. <i>L'agir comme l'effectuation de tâches caractérisant le métier d'enseignant.....</i>	15
➤ Les « agissements ».....	15
➤ L' « agitation ».....	15
➤ La « démagogie »	15
➤ La « stratégie ».....	16
➤ Le « stratagème ».....	16
6.3. <i>L'agir comme réponse à l'action des élèves : interactions, actions conjointes</i>	16
➤ Le terme d' « agent »	16
➤ Le fait de « réagir »	16
6.4. <i>« Etre en action » et « mettre en action »</i>	17
7. <i>Des actes aux gestes de métier.....</i>	17
7.1 <i>Des « agissements » aux « stratagèmes ».....</i>	17
7.2. <i>Les gestes comme actions génériques du métier professoral.....</i>	18
7.3. <i>Le geste comme représentation de la forme discursive et codée d'actions d'expertise</i>	19
8. <i>Des gestes de métier à la construction de l'identité professionnelle.....</i>	20
8.1. <i>Des tensions et obstacles</i>	20
8.2. <i>La dynamique des gestes</i>	20
8.3. <i>L'identité professionnelle</i>	21

9. Etre responsable de son « agir » pour « agir » de façon responsable	22
10. Synthèse	22
III. PHASE DE PROBLEMATISATION	23
IV. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	25
1. Le contexte d'expérimentation	25
2. Les protagonistes et leur cadre d'exercice.....	26
2.1. Léa et son cadre d'exercice.	26
2.2. Ana et son cadre d'exercice.....	27
2.3. Medhi et son cadre d'exercice.	27
3. Le dispositif expérimental :.....	27
3.1. L'organisation de l'expérimentation :.....	27
3.2. Le recueil des données.....	28
3.3. Le traitement des données.....	28
3.3. Les visées descriptives et comparatives de la recherche.....	30
L'organisation des phases d'apprentissage dans les séances :.....	30
La fonction du discours lors des séances filmées :	30
L'activité enseignante lors des séances filmées :	30
La fonction enseignante lors des séances filmées :	31
3.4. Les critères d'évaluation	32
Quelle est la quotité de l'agir	32
Quelle est la qualité des échanges	32
Quelles sont les différentes postures.....	32
3.5. La mise en œuvre du dispositif.....	32
Temps 1 : le pré-test ou l'évaluation initiale	32
Temps 2 : la mise en place du projet.	33
Temps 3 : le post-test ou l'évaluation finale.	35
4. Synthèse	35
IV. RESULTATS	36
1. Analyse critique du protocole	36
1.1. Les variables dépendantes.....	36
1.2. Les variables indépendantes.....	37
Variables anticipées	37
Des variables supplémentaires	38
2. Les prévisions.....	38
V. ANALYSE DES DONNEES.....	39
1. Actions et visées de l'expérimentation	39
2. Outil d'évaluation du discours selon les trois théories	40
3. Interprétation des résultats.....	40
3.1. Présentation de l'organisation de l'étude.....	40
3.2. Etude comparative de la durée des différentes phases	40
Le cas d'Ana.....	40
Le cas de Léa.....	41
3.3. Etude quantitative des priorités de Léa et Ana lors des leçons S1 et S2.	43

Analyse des préoccupations (Bucheton) et des fonctions (Vermersch)	43
Analyse de la posture (Montandon)	44
3.4. <i>Etude qualitative du discours lors des différentes phases de Léa et Ana</i>	44
4. <i>Synthèse</i>	52
VI. DISCUSSION	54
1. <i>Analyse comparative des préoccupations ressortant des verbatim</i>	54
1.1. <i>Détermination de critères</i>	54
1.2. <i>Comparaison entre les séances S1 et S2 de chaque stagiaire</i>	55
1.3. <i>Comparaison commune de leurs préoccupations enchâssées</i>	56
1.4. <i>Analyse commune des séances par phases selon les critères ciblés</i>	58
2. <i>Analyse de la co-activité professeur/ élèves</i>	60
3. <i>Les limites de l'expérimentation</i>	63
3.1. <i>La légitimité du protocole</i>	63
3.2. <i>L'impartialité dans le codage</i>	63
3.3. <i>Les protagonistes</i>	64
3.4. <i>Les relations humaines</i>	65
3.5. <i>Mise en perspective</i>	65
4. <i>L'objet de la recherche au regard de l'actualité</i>	66
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE	1
ANNEXES	4

INTRODUCTION

Notre regard sur l'enseignement s'est construit puis a évolué au fil du temps. C'est pourquoi, à l'aune de la création des [ESPE](#), il nous semble intéressant de s'interroger sur les effets de la formation et de ses conséquences sur le terrain. Cet objet de recherche n'est pas une critique en soi du travail des collègues que ce soit du côté des formés ou des formateurs, mais bien une réflexion sur les priorités des uns comme des autres pour ce métier d'« apprendre à apprendre » !

Les stagiaires [CAPA-SH](#) sont d'anciens élèves de l'Ecole Normale, ou pour les plus jeunes d'entre eux, issus de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Pour la plupart, ils ont eu droit à deux années de formation initiale.¹ **Quelle priorité alors ont-ils donnée aux gestes du métier enseignés ?** Cet extrait de mémoire professionnel témoigne de l'investissement personnel de ceux-ci mais aussi des limites de leur formation :

« Ma première année en [ULIS](#) fut riche mais aussi très déstabilisante. En effet, j'eus très rapidement le sentiment de ne plus savoir comment faire classe. Se retrouver face à des élèves d'une très grande hétérogénéité m'a contrainte en tant qu'enseignante à prendre du recul par rapport à ma pratique, à l'analyser, à chercher à comprendre pourquoi cela ne fonctionnait plus. » (Sophie)

De façon générale, ces enseignants titulaires, cherchent dans la spécialisation à la scolarisation des élèves en grande difficulté scolaire et/ou en situation de handicap des réponses afin de « prendre en compte la **diversité de leurs élèves**² ». Ils attendent de « la formation préparant au CAPA-SH [qu'elle leur permette] de développer des **compétences professionnelles particulières et complémentaires** de celles attendues d'un enseignant titulaire du premier degré³... ». Ils ont des besoins !

Cependant, lors des bilans de formation, quel que soit le groupe, enseignants du premier ou du second degré, quelle que soit l'[option \(D, E ou F\)](#) selon le public et le profil de leurs élèves (en difficulté ou handicapés), quelle que soit leur ancienneté, tous s'accordent pour dire que pendant cette année de formation, ils ont appris à « faire classe ».

« En conclusion de mon étude, j'évoquerai le regard nouveau ainsi que l'évolution de ma posture d'enseignant spécialisé apportés par mon année de formation. » (Medhi)

¹ Aucun pour l'instant n'est issu de la formation Master

² Référentiel de compétence professionnelle du maître / arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010

³ Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du 1er degré, annexe 1 de la circulaire 2004-026 du 10/02/2004 parue au BO spécial n°4 du 26 février 2004.

Dans la première partie de ce mémoire, nous expliquerons le choix de s'interroger sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants et ferons état des constats qui nous ont amenés à notre questionnement de départ : Pourquoi le professeur certifié se trouve-t-il si démuné lorsque la structure de son groupe classe l'oblige à prendre en compte la diversité de ses élèves ? Les besoins éducatifs particuliers de ces derniers sont-ils réellement au cœur de leur propre besoin ? Dans un second temps, nous commencerons par développer l'analyse faite quant au choix du terme « agir », autrefois compétence une du référentiel du professeur et relégué à la sixième place aujourd'hui.⁴

Puis, nous présenterons la réflexion menée sur les principaux gestes de métier d'enseignant - formateur et l'importance de ceux-ci dans la construction de l'identité professionnelle. La troisième partie dévoilera la problématique qui s'est dégagée de nos recherches : Quelle action de formation pouvons-nous proposer aux stagiaires pour que ceux-ci entreprennent un véritable processus de professionnalisation ? La quatrième partie sera prétexte à présenter le protocole mis en place pour permettre aux stagiaires de construire des gestes de métier en lien avec leur nouvelle identité professionnelle. La partie suivante, fera état de l'expérimentation proposée et de l'analyse qu'il en ressort.

Nous concluons ce travail d'écriture par un retour réflexif sur notre propre façon d'agir auprès des stagiaires depuis que nous avons entrepris la démarche de s'inscrire en MASTER et ferons un parallèle avec la nouvelle organisation de la formation des professeurs consécutive à la création des ESPE.

⁴ Référentiel publié au journal officiel du 18 juillet 2013.

I.Choix de la thématique

D'abord élève, enseignante puis formatrice, finalement, nous n'avons jamais vraiment quitté l'école ou pour être plus exacte, l'école, qu'elle eut été un lieu, un apprentissage, une philosophie, ou un métier ne nous a jamais vraiment quittée.

Aujourd'hui formatrice [ASH](#), nous intervenons exclusivement sur la formation continue depuis six ans. Nos contenus de cours portent essentiellement sur la construction de l'identité et de gestes professionnels ainsi que sur la construction d'outils de médiation. Le travail sur la posture de l'enseignant y est donc omniprésent. Hormis les trois visites conseils obligatoires, nous bénéficions d'une certaine liberté pédagogique quant à l'organisation de nos séances. De ce fait, nous allons sur le terrain très tôt afin d'évaluer les besoins en formation des stagiaires puis organisons notre progression selon nos observations. Enseignante spécialisée nous-mêmes, constructiviste de formation, la part de réflexion laissée à l'élève est de fait, une évidence en soi. Comment en tant que formatrice faire partager ce savoir empirique si ce n'est par le biais de la théorie revisitée? Pour ce faire, nous utilisons une [grille d'analyse de séance](#) construite à partir de différentes lectures que nous croisons avec d'autres, faites au fil du temps selon nos besoins pour construire nos interventions.

1. Des appuis théoriques pour observer

Notre grille d'observation s'organise autour de trois axes théoriques principaux même si, Bruner (2002) et Vygotsky (1994) entre autres, aiguissent notre regard lors des visites conseils...

➤ *Les travaux de Bucheton et Soulé (2009), chercheurs au LIRDEF* portent sur l'analyse du jeu dynamique des postures d'étayage des enseignants et des postures d'étude de leurs élèves. Dans leur ouvrage « L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. » (2009) Ces auteurs mettent en avant que les gestes professionnels sont structurés par des préoccupations enchâssées de **tissage**, d'**étayage**, de **pilotage**, d'**atmosphère** autour des **savoirs**. Ces préoccupations centrales constituent selon eux la matrice de l'enseignement dans la classe. Elles correspondent à cinq invariants de l'activité et posent le fondement des gestes professionnels. Elles révèlent les logiques profondes des enseignants, liées à leurs expériences passées, à leurs représentations personnelles des apprentissages, à leurs valeurs.

➤ *Les travaux de Vermersch (2006)* visent à expliciter les méthodes et les procédures de travail en analysant l'implicite d'une action mentale ou matérielle. Cette référence à l'action comme élément clef va nous intéresser dans notre analyse. Six fonctions sont ciblées: **s'informer** (demander une information, acquérir auprès des élèves des informations descriptives.), **engager l'autre** (demander à l'élève de faire des choix, de se positionner, de prendre une décision), **évaluer** (vérifier que l'élève connaît la réponse, qu'il est capable d'en énoncer le contenu par un savoir, une production de raisonnement et/ou une justification.), **mobiliser** (diriger l'attention vers un point particulier qui va devenir l'objet d'une activité cognitive nouvelle ; le mettre au travail, appeler son attention), **faire savoir** (suggérer, induire, téléguider la réponse souhaitée, **valoriser** (gratifier, rassurer, réassurer).

➤ *Les recherches de Montandon (2002) et d'Astolfi (2002)* définissent le rôle d'un enseignant comme une activité plurielle. Il apparaît à la fois transmetteur de savoir, animateur, observateur participatif et médiateur cognitif. Le **transmetteur de savoirs** va « nourrir (educare) l'élève mais aussi le rassurer sur ses connaissances, lui redonner une autre chance et surtout lui permette de ne pas quitter la salle de classe avec des représentations erronées en tête. L'**animateur** encourage les élèves, installe un climat propice aux apprentissages, encadre l'activité sur le plan de la loi et des règles de vie, gère le rythme de la séance. Il distribue la parole, essaie de rendre sa séance attractive sur la durée, gère les conflits, met en scène les élèves, les rend acteurs. Pour Montandon, l'**observateur** est participatif. Se taire, regarder faire, prendre du recul sont des temps de lâcher-prise qui vont contribuer à l'apparition d'erreurs, révélatrices d'obstacle mais aussi des stratégies erronées mises en œuvre. Ainsi, il installe un climat de confiance par lequel, l'élève se sentant en sécurité sera libre de s'essayer, de tenter, d'oser. Le pédagogue est un **médiateur** par définition puisqu'il doit par l'intermédiaire d'aides, de supports variés et de démarches appropriées, faciliter les apprentissages qu'il doit transmettre. «C'est la manière dont un individu plus expert qu'un autre, un adulte par rapport à un enfant, un expert par rapport à un novice, un maître par rapport à un élève, organise l'environnement du second, c'est-à-dire l'espace physique et mental, ce qu'il y a entre lui et le monde des choses et des autres, pour le lui rendre intelligible de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire son identité. » (Doly, 1995, p.45).

2. De l'observation aux premiers constats

Chaque personne est différente de par sa personnalité, son histoire personnelle, et son parcours professionnel. Mais force est de constater, lors de la première visite, des manques récurrents dans la conduite de classe des stagiaires.

Nous avons pu observer que **l'identification des objets de savoir et des techniques** à transmettre restait très approximative. Les stagiaires en identifiaient difficilement la complexité. Eux-mêmes ne maîtrisaient pas forcément le contenu didactique de leurs cours. De ce fait, il leur était d'autant plus difficile d'évaluer si le savoir prodigué était accessible ou non à leurs élèves. Impossible donc pour eux d'envisager la nature de **l'étayage** à leur apporter. Ils n'avaient aucune idée des limites de la zone proximale de développement de leurs élèves. « Connaître la discipline d'abord. La pédagogie n'est que du bon sens ! » (Alin, 2010, p68) Si **l'atmosphère et le pilotage de la leçon** étaient pensés et maîtrisés pour la plupart, seule la dimension de la gestion de la classe était prise en compte comme en attestent certains travaux de Durand (2001). Le respect des phases était très « conventionnel » et peu « conscientisé » : peu de changement de rythmes, peu de place pour la parole des élèves, peu d'interactions entre eux, peu de situations problématisées... Les représentations initiales des élèves n'étaient pas prises en compte. Il y avait un manque de mise en lien, **de tissage**, entre le vécu des enfants dans et en dehors de la classe, les situations proposées et les savoirs visés.

3. Des constats aux axes de problématisation

« Ce n'est qu'après, à l'occasion même de ces stages qu'ils [les stagiaires] font la découverte de besoins de formation précis. En fin de deuxième année d'[IUFM](#), la conversion intellectuelle n'est pas pleinement réalisée, leur appréciation est mitigée, voire paradoxale : la formation qu'ils ont reçue leur apparaît à la fois inutile et incomplète, superflue et insuffisante. Ce n'est qu'après... longtemps après... après quelques années d'exercice... que la formation peut être revisitée. Elle prend sens, elle apparaît moins inutile tout en demeurant insuffisante. » (Barrère, 2009) comme le constate Patrick Baranger, directeur de l'IUFM de Lorraine.

Il est temps pour eux de « revisiter » leur pratique afin d'amener ces enseignants spécialisés en devenir à penser l'élève !

Comment passer du « faire **la** classe » à « faire **avec sa** classe ?

II. Cadrage théorique

1. Le cahier des charges des IUFM

La formation des professeurs stagiaires et des personnels d'éducation stagiaires dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit amener les professeurs, (professeurs des écoles, professeurs de lycée et collège, professeurs de lycée professionnel, professeurs documentalistes) et les conseillers principaux d'éducation à maîtriser pour l'exercice de leur métier chacune des 10 compétences de la liste précisée à l'annexe de l'arrêté du bulletin officiel numéro 29-du-22-juillet-2010.

Chacune de ces compétences professionnelles met en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles fondamentales.»⁵

2. Le cahier des charges de l'ESPE

L'objectif de cette nouvelle institution est de « professionnaliser de futurs enseignants du 1er degré pour qu'ils exercent, de façon optimale dès la première année de mise en contact avec la classe et l'établissement, un métier qui exige de maîtriser plusieurs domaines de savoirs et de compétences (polyvalence). »⁶

Qu'elle soit présentée sous la forme « Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable » ou bien « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » : comment évalue-t-on la « maîtrise » de cette compétence liée à l'Agir ?

3. L'accompagnement sur le terrain des jeunes débutants

Le suivi sur le terrain a permis de constater avec quel désarroi ils « affrontaient » leur groupe classe. Bien qu'ayant bénéficié d'une formation sur deux ans, ils étaient presque aussi démunis que nous à nos débuts comme suppléante. Certes, en tant qu'agent de l'État, ils faisaient preuve de conscience professionnelle et suivaient des principes déontologiques tels que respecter et faire respecter la personne de chaque élève. Certes, ils exerçaient leur liberté et leur responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels. Certes, ils connaissaient les droits des fonctionnaires et en respectaient les devoirs. Cependant, nous pensons sans jugement de valeur que leur éthique et leur responsabilité de professeur se fondaient davantage sur l'autorité que sur l'exemplarité ! « *Autorité* ». Alin (2010) définit cette notion comme « la perception de son propre regard et du regard des autres sur sa compétence à tenir une classe. »

⁵ Bulletin officiel numéro 29-du-22-juillet-2010.

⁶ Bulletin officiel du 18 juillet 2013

Dans leur ouvrage Boumard et Marchat (2013) écrivent qu'un chahut, lorsqu'il témoigne de l'inexpérience des « jeunes collègues » et de la franche vitalité de leurs élèves dont ils n'arrivent pas à se « faire respecter », est source d'angoisse. Vidal pense que le problème des enseignants vient de « l'inévitable mise en groupe institutionnalisée que représente la classe. » (2001 n°75).

4. Avant de « faire la classe », il faut bien souvent « faire ses classes » !

Le dictionnaire de la Langue française donne pour première définition à cette expression : Recevoir un enseignement militaire de base. Il est vrai que face à une classe de Cours Moyen 1^{ère} année en zone prioritaire de Seine Saint Denis, composée de 25 élèves âgés à peine d'une dizaine d'années de moins que soi, c'est un peu comme « marche ou crève ! ». D'ailleurs ne dit-on pas qu'un débutant doit « faire ses premières armes »...

Le deuxième sens est : Acquérir de l'expérience. Pour Guibert, Lazuech et Rimbart, faire la classe correspond « à une véritable acquisition par immersion professionnelle où la construction de la professionnalité se fait dans le temps. » (Oller, 2009)

Le professeur construit des gestes professionnels en pratiquant le métier. A l'école, il en apprend les rudiments. Faut-il en déduire que la classe guide le maître ? Sont-ce les élèves qui forment leur enseignant ? Par chance, ces premiers instructeurs ne seront pas des détracteurs... Mais si tel était le cas ? Alors, la première compétence de l'enseignant se résumerait-elle à « gérer sa classe » dans un premier temps pour pouvoir « agir » ensuite ? Savoir gérer son groupe classe signifierait-il maîtriser des gestes de métier ?

Cette réflexion mérite qu'on s'y arrête un moment !

5. De l'origine du sens au sens des réalités

Avant de nous intéresser à l'étymologie de ce verbe, exposons brièvement les théories et modèles de l'apprentissage afin de resituer notre orientation pédagogique.

5.1. Les principes d'apprentissage retenus pour cette étude

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, Tardif⁷ reconnaît trois modèles psychologiques dont les retombées sont extrêmement importantes :

➤ *Le paradigme associationniste* est centré sur l'enseignant et son enseignement. Il prend davantage en considération la performance de l'élève en négligeant les processus mis en jeu.

➤ *Le paradigme humaniste* est centré sur l'apprenant. L'apprentissage se fait par l'exploration et la découverte. L'enseignant peut assister mais ne peut intervenir

⁷ Texte tiré de L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation. 1 (Coll. sous la direction de René Hivon, Université de Sherbrooke, 1993, p. 27-56, passim)

directement sur les motivations et les besoins de l'élève. Il a un rôle d'animateur qui met en place un environnement de tâches complètes et signifiantes. L'objectif est de promouvoir des habiletés nécessaires à l'apprentissage autonome (éthique) pour la vie entière.

➤ *Le paradigme constructiviste* considère que la connaissance ne se reçoit pas. Elle se construit. Le constructivisme s'intéresse moins aux comportements observables (béhaviorisme) qu'aux actes mentaux qui les sous-tendent. L'apprentissage y est présenté comme une activité de traitement d'informations dépendant de la nature et des lieux où l'activité se passe et durant laquelle l'élève construit des lois, des règles ou des principes de fonctionnement. L'apprentissage est vu comme un processus actif et constructif. L'élève agit directement sur les informations présentées.

L'avancée des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive montre que « les principes issus du paradigme constructiviste sont les plus susceptibles de provoquer et d'assister l'acquisition d'un savoir significatif, réutilisable fonctionnellement et transférable. » (Tardif, 1993). Cet auteur souligne que, « en enseignement et en apprentissage, le paradigme constructiviste s'est développé en tenant compte des retombées cognitives insatisfaisantes qui résultent des démarches et des scénarios prescrits par les paradigmes humaniste et associationniste. » Le constructivisme fournit donc un modèle d'élève actif et autonome, capable de s'auto-diriger dans les activités, qui correspond à la conception du métier d'enseignant aujourd'hui valorisée dans les référents institutionnels. Nous ne pouvons cependant, ignorer la conception vygotkienne pour qui les processus d'apprentissage et de développement sont liés par des « rapports dynamiques d'interdépendance. » (Vergnaud, 2001).

5.2. L'étymologie comme point d'appui à nos choix pédagogiques

Que devons-nous entendre, comprendre, inférer par « Agir » ?

- vient du verbe latin *agere*, « pousser devant soi »,
- vient du verbe grec *αγειν*, *agein*, « conduire ».

Ces deux traductions permettent de mieux comprendre les intentions sous-jacentes à la compétence une du référentiel d'un enseignant. Le professeur doit faire « pousser » ses élèves, les élever, les faire grandir. Il a pour mission de les éduquer du latin *educere*, « conduire hors de » en prenant soin de leur éducation dont la signification latine *educare*, est « nourrir ». Le professeur doit donc **effectuer une action**. Il a le devoir de nourrir ses élèves de ses savoirs car ceux-ci ont faim et soif de connaissances.

Ils doivent devenir suffisamment forts et autonomes pour continuer à se nourrir seuls. Ils doivent pouvoir aller de l'avant, au devant de soi et non à l'ombre de l'adulte.

« Le savoir se construit, dans la salle de classe, grâce aux interventions directes, explicites et fréquentes de l'enseignant. » (Tardif, 1993). Ce dernier doit savoir se mettre en retrait, mettre en lumière ses élèves, se détacher d'eux progressivement pour enfin les lâcher.

Il doit **provoquer** leur émancipation en leur proposant des tâches suffisamment complexes et signifiantes. C'est lui qui les guide. Il les conduit vers leur avenir, il a **un effet** sur les conséquences de leurs actes et sur leur évolution cognitive. Il a de **l'influence** sur leur devenir. Il aide à la construction des habiletés cognitives de haut niveau (conscience et contrôle de l'action mise en œuvre pour réaliser une démarche).

Il les accompagne mais ne peut partir à leur place. Il les mène sur leur propre route, hors du nid qui les a nourris, protégés et armés, hors de l'aile protectrice. Il doit **se comporter** en adulte responsable. Il **opère** des choix pour eux puis leur permet **d'opérer** les leurs. « Effectuer, provoquer, avoir un effet, influencer, se comporter, opérer » complètent bien la double définition que donne le dictionnaire Larousse: *Faire quelque chose, exercer ou être en action ; Se comporter de telle ou telle manière*. Nous avons donc la double valeur de ce verbe : « être en action » d'une part et « mettre en action » d'autre part. Idée qui se retrouve dans les propos d'Astolfi et Montandon (2002), lorsqu'ils s'interrogent sur les apprentissages scolaires et l'appropriation des savoirs **par** les élèves. À l'idée d'une **transmission**, vient s'opposer celle d'une **construction** des savoirs par les élèves.

6. De l'agir à la mise en actes

Il s'agit à présent de s'interroger sur les descendants français de ce verbe « agir » qui se reconnaissent à leur radical **-ag-**. Nous n'en retiendrons que quelques uns pouvant venir argumenter notre propos. Nous allons nous efforcer de mettre en lien ces mots avec l'éthique et la déontologie attendues d'un enseignant ainsi que des différents travaux des sciences de l'éducation.

6.1. L'agir ancrée dans une conception de type socio-constructiviste

➤ *L'action d'« agiter » renvoie à celle de discuter, débattre de quelque chose avec d'autres*. Cette action renvoie à la mise en œuvre de l'enseignant et à sa façon de « penser » sa classe. C'est la prise en compte de la parole des élèves, la place de chacun d'eux dans la construction des savoirs. L'échange entre pairs à partir de débats ou de situations problèmes favorise le conflit sociocognitif.

Le socio-constructivisme y trouve sa raison d'être. L'intervenant professionnel doit installer un espace de communication, de dialogue, de liberté.

➤ *La « pédagogie » désigne un ensemble des méthodes utilisées pour éduquer*. Le terme rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que

toutes les qualités requises pour transmettre une connaissance, un savoir ou un savoir-faire. Faire preuve de pédagogie signifie enseigner un savoir ou une expérience par des méthodes adaptées à un individu ou un groupe d'individus. L'adage dit : « La pédagogie enseigne l'art d'éduquer. » L'enseignant est un artiste. Il compose sans cesse. Il fait du « sur mesure ». La compétence « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » est omniprésente. L'institution attend bien de ses enseignants qu'ils soient aptes à concevoir, imaginer, créer, tels des artistes, puisqu'ils mettent en œuvre. Il est attendu qu'ils deviennent de véritables « maîtres d'œuvre » voire des « maîtres d'ouvrage ». Les gestes professionnels liés au métier d'enseignant exigent eux aussi une maîtrise. Ici « artiste et artisan » fusionnent. Ce n'est sûrement pas un hasard !

Lapacherie (2012) explique que le mot « art », racine commune aux deux métiers, s'est chargé de nouvelles significations sous l'influence du mot allemand « *kunst* » : de l'idée de "faire" il prend le sens de "savoir" ou "mode de révélation des secrets du monde". L'enseignant, en tant qu'artiste, montre qu'il sait faire et transmet ses savoirs. Son métier n'est pas réduit à de simples techniques.⁸

➤ Le « **protagoniste** » désigne une personne qui joue le rôle principal dans une affaire, qui en est l'instigateur : On parle des protagonistes d'un projet. Cela renvoie au courant dit de l'« Éducation nouvelle » du milieu du XXe siècle. Dewey, l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment de la méthode des projets « Learning by doing », Decroly, grand défenseur de l'idée qu'une connaissance est intégrée lorsque l'enfant l'a lui-même découverte et exprimée puis Freinet dont l'approche pédagogique tient compte du processus d'apprentissage de l'enfant et de sa motivation favorisée par sa participation active en classe, vont expérimenter et théoriser des pratiques relevant de cette pédagogie où la place de la parole de l'élève a son poids, où la mise en projet a du sens. « Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécanismes auxquelles il ne participe pas⁹ ». Les apprentissages doivent faire sens pour lui. « Une pratique et a fortiori une pratique professionnelle engage un "nous" et non le "je". La pratique est sociale avant d'être individuelle » (Alin, 2010).

⁸ techné en grec désigne le savoir-faire des métiers de l'artisanat ou de l'art.

⁹ invariants pédagogiques n°8 sur les 30 tels que les a définis C. Freinet en 1964

6.2. L'agir comme l'effectuation de tâches caractérisant le métier d'enseignant

➤ *On dit que quelqu'un est « agile » s'il est vif, prompt à comprendre. L'élève mobilisé par les apprentissages proposés est plus agile dans la réalisation de la tâche. Le professeur de son côté, reconnaît les obstacles que peuvent rencontrer ses élèves et connaît la manière d'y remédier.*

➤ *Les « agissements » désignent un ensemble de manœuvres pour arriver à un but. La mission première de l'enseignant est de faire de l'enfant qui franchit les portes de l'école pour la première fois, l'homme de demain. « L'éducation doit s'entendre comme un chemin, une aventure, une conquête qui est d'abord celle de soi-même. » (Alkrich, 2000)*

➤ *L'« agitation » désigne l'action d'agiter, de s'agiter, état qui en résulte. L'agitation est un trouble profond qui se manifeste extérieurement par de l'émotion ou de l'excitation. L'élève déconcentré, fatigué va rapidement s'agiter sur sa chaise ou au contraire s'isoler et se faire oublier. C'est aussi un mouvement de contestation, de mécontentement se traduisant par des manifestations, des troubles. Les élèves d'une classe peuvent vite montrer leur mécontentement face à de l'injustice ou de l'ennui. Il faut donc veiller à ce que l'enseignement qui leur est proposé ne soit pas en dehors de leur Zone Proximale de Développement ([ZPD](#)): ni trop facile ni trop difficile ! Une classe où règne l'agitation renvoie souvent à l'image d'un professeur chahuté qui aurait perdu (ou jamais acquis) son autorité. Pour PAIN. "C'est la classe qui fait autorité! **L'autorité**, c'est d'abord le pouvoir de l'auteur, l'autorisation. »*

Si ce sont les élèves qui font **autorité** dans la classe, ils ont le pouvoir sur le maître. Alin (2010) rejoint cette idée lorsqu'il développe les expressions métaphoriques « prendre en main », « avoir en main » ou « être en main ». Pour lui, celles-ci signifient la mise en place d'une situation de contrôle et de pouvoir. Ainsi, la prise en main d'une classe par un enseignant ne signifie pas simplement qu'il a pris contact avec sa classe, mais qu'il en a pris le contrôle et assume sur elle un pouvoir.

➤ *La « démagogie » désigne l'action de flatter pour obtenir ou conserver le pouvoir ou pour accroître sa popularité. « La classe est l'endroit où nous exerçons notre métier d'enseignants, et où les élèves exercent leur "métier" d'apprenants. Nous sommes donc dans une situation professionnelle, les enseignants tout comme les élèves. Les perturbateurs sont simplement de mauvais professionnels, et nous les enseignants, nous devons tenir compte de cette réalité dans nos attentes [...et ne pas être tentés] par la démagogie et la facilité. » (Frath, 2006).*

Certains enseignants détestent le conflit, quelles que soient les conséquences qu'il implique. Du coup, ils peuvent « aller de l'affrontement à l'inhibition en passant par le laisser-faire, voire l'ignorance et le déni d'une situation difficile qui pourtant leur crève les yeux » (Alin, 2010, p66).

➤ La « **stratégie** » est un ensemble de décisions prises en fonction d'hypothèses de comportement des personnes intéressées dans une conjoncture déterminée. Ici, les notions de prise en compte de l'autre, de ses besoins, implique une émission d'hypothèses qui orientera nos choix pédagogiques. La stratégie peut être globalement définie comme étant un ensemble de décisions d'opérations prises afin d'aboutir à la réalisation d'objectifs assignés. Longtemps la notion de stratégie était surtout réservée au domaine militaire. Le fin stratège est celui qui répartira habilement ses moyens. L'enseignant mettra à disposition des aides selon la nécessité des uns ou des autres. Il décidera de la forme de l'étayage à donner et du temps venu pour désétayer.

➤ Le « **stratagème** » est une ruse ayant pour objet de tromper. C'est la combinaison habile d'une mise en œuvre pour obtenir des élèves leur implication, leur intérêt. L'enseignant expert va mettre en place des stratagèmes pour se faire comprendre, user de pédagogie « du détour. »

6.3. L'agir comme réponse à l'action des élèves : interactions, actions conjointes

➤ Le terme d'« **agent** » renvoie à deux définitions : a) Force qui détermine quelque chose, qui est à l'origine d'un processus. L'enseignant détermine les compétences, les connaissances et les attitudes futures des élèves. Il connaît les processus d'apprentissage. b) Personne qui exerce une action d'une certaine sorte. La classe est un groupe et l'enseignant en fait partie. Pour l'un comme pour l'autre s'exerce une relation à deux dans ce qu'il est convenu d'appeler: « La relation maître-élève. »(Vidal)

➤ Le fait de « **réagir** » correspond à la présentation d'une modification qui est un effet direct de l'action exercée par un agent extérieur. Il y a donc une idée de réponse à une action ou à un événement.

En proposant des activités, l'enseignant attend de ses élèves qu'ils réagissent le plus souvent par des tâches. Il recherche rarement auprès de ceux-ci une quelconque opposition, une résistance aux propositions qui leurs sont faites. Exceptionnellement, leur réflexion est sollicitée par des sujets choisis exprès pour leur ambiguïté. Quand le maître fait-il émerger le désir d'apprendre à ses élèves ? Quand essaie-t-il de « créer l'énigme » (Meirieu.P., 1985) pour les faire réagir ? Aussi bien sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, on peut s'interroger, sur la marge de « liberté d'action libre » qu'il va accorder à ses élèves. (Alin, 2010, p65.)

L'élève est invité à agir, à ré-agir !

6.4. « Etre en action » et « mettre en action ».

Le choix du verbe « agir » nous le répétons, n'est pas anodin.

Ce verbe présente de nombreuses facettes. Il induit, sous-entend, des comportements sous-jacents, des actes et des mises en acte. Le substantif latin correspondant au verbe *agere* est *actio*. Il désigne l'action en général : « être en action » et « mettre en action ».

7. Des actes aux gestes de métier

Que ce soit « être en action » ou « mettre en action », il y a une idée d'acte, de comportement et d'implication de soi. « Une action, un geste introduit un signe, une modification de la situation et possède une intentionnalité forte d'altération sur l'autre.» (Alin, 2010, p50)

7.1 Des « agissements » aux « stratagèmes »

D'« agissements », d'actes, de faits réalisés, on passe à des « stratagèmes », à des intentions, au désir de faire réagir l'autre. Pour ce faire l'enseignant se construit des outils d'apprentissages et d'évaluation de ceux-ci. C'est sans doute pour cela qu'en pédagogie, la notion de « ruse » a une signification moins péjorative que dans le quotidien. C'est une méthode pour arriver à ses fins : motiver l'élève afin d'en mobiliser les sens. Le pédagogue évalue les faiblesses mais aussi les atouts de l'élève. Il cherche où sont les failles mais aussi les forces. Dans le métier d'enseignant, il n'y a pas d'adversité. Les évaluations, les observations permettent au professeur d'aider l'élève à prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles. Plutôt que de le laisser se débattre face à ses difficultés, il l'arme pour les dépasser. L'évaluation est une mise en œuvre au service des apprentissages. Hadji (1990, 1992) distingue l'intention d'estimer, d'apprécier, et de comprendre. Evaluer, c'est mettre une valeur ! Lorsque l'accent est mis sur la production de l'élève, avec une intention d'estimation ou d'appréciation, les critères de réussite sont privilégiés. En revanche, lorsque l'intention se porte sur la compréhension et que l'accent est mis sur la démarche mise en œuvre par l'élève, ce sont les critères de réalisation qui sont privilégiés. L'évaluation s'exprime alors sous la forme de questions relatives à la mise en œuvre des critères de réalisation mais aussi à la représentation que se fait l'élève de la tâche et de son but. Elle concerne l'enseignant et l'élève/les élèves. Elle assume donc deux types de fonctions : la fonction sommative dont le but est de quantifier une somme de connaissances acquises et la fonction formative dont « le but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage.» (Allal, Cardinet, & Perrenoud, 1979, 6e éd. 1991). L'évaluation formative vise une régulation **externe** de

l'apprentissage (Bloom, 1998, Allal, 1979/1985, 1988). Idée, que nous pouvons rapprocher de « stratégie » pour connaître le cheminement de pensée des élèves. Les chercheurs socio-constructivistes visent quant à eux une régulation **interne** de l'apprentissage. Pour eux, l'élève doit aussi devenir l'acteur principal de son évaluation. En cela nous pouvons penser à une idée de stratagèmes pour arriver au but que l'élève soit le véritable acteur de ses apprentissages. L'évaluation prend alors une dimension formatrice ou auto-évaluative, suivant la terminologie utilisée par les chercheurs d'Aix-Marseille (Bonniol et al. 1978 ; Bonniol, 1986, 1988 ; Nunziati 1990 ; Vial, 1987, 1995). Elle permet à l'élève de se représenter la performance à réaliser mais aussi les moyens d'y arriver. L'auto-évaluation a ses sources dans les travaux de Piaget (1974a, 1974b) sur la prise de conscience et dans ceux de l'école vygotskienne sur le rôle du langage dans le contrôle cognitif. Nunziati (1990) la définit comme un dialogue « de soi à soi ». Linda Allal (1993) sous-entend davantage un « soi pour soi » lorsqu'elle parle de réflexion métacognitive qui enclenche des autorégulations.

Evaluer est loin d'être simple. Cela renvoie à l'évaluateur des interrogations sur ses critères, ses buts. Mais évaluer fait partie de ses missions. La démarche d'évaluation formatrice, en impliquant l'élève et en l'intégrant à son propre apprentissage, est non seulement un facteur de progression, mais aussi de motivation.

Une fois de plus, allons rechercher du côté de l'étymologie pour renforcer la logique. « *Gestus* », participe passé du verbe « *gerere* », signifie le mouvement, l'attitude corporelle.

7.2. Les gestes comme actions génériques du métier professoral

« Les gestes et ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que l'on qualifiera de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent : ils signent. » (Alin, 2010, p50). Les gestes professionnels visent des actions génériques du métier professoral. Dans le geste, il y a donc aussi bien « mouvement et expression » que « mouvement et signification ». Alin s'attache à montrer que le geste est lié à un mouvement, une action qui engage une partie du corps, et plus particulièrement la main, pour signifier. La langue des signes est un ensemble de mouvements de la main et le codage d'un langage pour communiquer. Signer, même d'une croix, se fait de la main et « signe » un engagement... Cet auteur insiste sur le fait que les gestes professionnels identifiés par tous caractérisent un métier. Ils sont porteurs de sens, de signification et ne se réduisent pas à une action. « Le choix du bon geste n'est pas une affaire de technicité, mais traduit en actes une culture. Celle-ci donne forme à l'action, soutient l'invention et lui donne cohérence. » (Alin, 2010, p50). Il distingue, en amont du geste

professionnel, les actions génériques et les gestes techniques, et en aval les compétences :

➤ Les actes peuvent appartenir à divers métiers. Ils peuvent prendre différentes formes : écrites, verbales ou non-verbales.

➤ Les compétences sont des connaissances, capacités et attitudes situées, reconnues et attendues. Elles représentent les attendus d'expertise espérés par les commanditaires ou les bénéficiaires. Pour Le Boterf (2011), être compétent est une notion de curseur entre l'exécution et l'exigence unidimensionnelle (technique, économique, qualité, relationnelles, environnement...). Il distingue le savoir exécuter une opération prescrite, du savoir agir qu'il associe à la gestion de situations complexes et événementielles, à la prise d'initiatives et à la coopération.

Chaque métier est caractérisé par un ensemble de tâches et de compétences référencées, maîtrisées ou au moins identifiées par les professionnels. Cet ensemble d'actions permet aux non-initiés de l'identifier, de le définir et de se positionner par rapport à lui, de mieux l'appréhender. Le concept de gestes professionnels est intimement lié au vocabulaire des chercheurs et non des enseignants ou des parents qui parlent davantage de mission, de tâche, de fonction ou de responsabilité.

7.3. Le geste comme représentation de la forme discursive et codée d'actions d'expertise

Le concept de geste professionnel n'est pas encore précisément défini et sa prise en compte dans le monde de la recherche est récente. C'est pourquoi Alin s'appuie sur la nature langagière et pragmatique des gestes professionnels pour analyser des pratiques, notamment, celle de la prise en main d'une classe. Il démontre dans son exemple que « prendre en main » est assimilé à une situation de contrôle, de pouvoir. Les gestes d'un métier ne se réduisent pas à une action, ils « signifient » dans le sens où ils peuvent agir sur le monde, en apporter une modification. Il va même jusqu'à dire que plus qu'un acte, les gestes traduisent un discours. Il définit donc le concept de « geste professionnel » comme la représentation de la forme discursive et codée d'actions d'expertise. Ce discours traduit une pratique culturellement et socialement identifiée.

Pour résumer, le geste professionnel caractérise les pratiques d'un métier, avec ses valeurs et ses symboles, par l'ensemble des actions et des gestes techniques d'experts qui lui sont étroitement liés. Ce geste définit aussi, en tant que discours, l'ethnohistoire¹⁰ sémiotique¹¹ d'un métier.

¹⁰ Branche de l'ethnologie qui privilégie la reconstruction de l'histoire de groupes ethniques

¹¹ La sémiologie est un terme inventé par Emile Littré. Elle étudie les symptômes et signes et la façon de les relever et de les présenter afin de poser un diagnostic.

8. Des gestes de métier à la construction de l'identité professionnelle.

8.1. Des tensions et obstacles

Alin souligne l'importance sur la pratique de la classe de la maîtrise de gestes professionnels : prendre en main, intervenir, se mettre en scène et apprendre. Il décrit les éléments sensibles qui servent d'obstacles mais également de points d'appui à la construction de l'identité professionnelle. Ce concept d'obstacle en didactique a pour origine le concept d'obstacle épistémologique créé par Bachelard. Un obstacle se manifeste par des erreurs, des inhibitions qui se reproduisent et persistent. Alin nomme ces éléments « obstacles didactiques professionnels » qu'il définit ainsi : « ce sont des actions, des actes, des moments qui sont à la fois des moments clés d'une pratique experte du métier et à la fois contiennent des tensions, des problèmes qui empêchent la construction du geste professionnel notamment chez les enseignants novices. »

Il identifie ainsi douze obstacles se rapportant aux enjeux de formation. Quatre concernant la construction technique et didactique lui semblent majeurs : la prise de décisions, les valeurs, les savoirs en jeu, les actes. Quatre autres évoquent la relation humaine et la pédagogie : l'espace/temps, la communication, les allants de soi et la distance. Enfin quatre derniers, définissent les écarts entre le prescrit et le réel : la planification, l'autorité, l'interdisciplinarité et le rapport collectif/individu

Amigues (2003) note que « l'activité professorale se situe à l'articulation de plusieurs logiques, plusieurs temporalités et qu'elle met en jeu plusieurs partenaires » (les protagonistes). « Elle doit composer avec plusieurs « voies » et plusieurs « voix » [...]. « L'activité professorale établit des relations entre la conception du cours, l'organisation de la classe et le contenu de l'activité des élèves. » L'action du professeur, ne se limite pas au seul milieu de sa classe. Il y a l'activité de conception chez lui puis la réalisation en classe. Parfois, celle-ci est toute autre que la redéfinition des prescriptions initiales et la prescription de tâches aux élèves que celles imaginées (Alin, 2010.) « Car c'est un processus dans lequel l'enseignant négocie entre ce qu'il fait, ce qu'il croit faire et ce qu'il perçoit de ce que lui renvoient les élèves, les collègues, les parents d'élèves et l'institution. » (Rinaudo, 2004).) « Ainsi « préparer la classe », « prendre la classe » et « faire la classe » sont les facettes d'une même activité. ». (Amigues, 2003)

8.2. La dynamique des gestes

Pour Jorro (2005), le geste de métier renvoie à un savoir faire partagé et reconnu par la profession, rattaché à un genre scolaire bien identifié par le maître et les élèves tels que le geste de correction de copie, la lecture magistrale du texte par le maître avant de commencer l'étude d'un texte...

Bucheton (2005) appelle « gestes professionnels », « les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe. Le geste est dynamique. C'est un agir aussi bien verbal que non verbal. Le regard, le ton de la voix appuient, nuancent ou démentent tel ou tel propos. » Le doigt de l'expert sous la phrase, découpe, anticipe ou accompagne la lecture d'un texte ou le déchiffrement du débutant. La parole du maître encadre les tâches données aux élèves. Bruner (1983) parle de l'étayage par la parole qui accompagne, instrumente le développement de la pensée et du langage de l'élève, idée forte empruntée aux travaux de Vygotski (1934). L'étayage est lié au concept de Zone Proximale de Développement. C'est un véritable processus de soutien (Bruner, 1983). L'ajustement de l'agir langagier du maître sur ce qui se passe en classe, à partir de ce qu'il perçoit, entend, comprend des actions, propos, silences, gestes, regards multiples des élèves, est permanent. Ce système d'action - rétroaction- réflexion - prise de décision, laisse de ce fait une grande place à un travail important de gestion des imprévus, qu'ils soient cognitifs, affectifs ou relationnels. Cette part d'imprévisibilité de l'agir est une dimension forte de la professionnalité. (Bucheton , 2005)

8.3. L'identité professionnelle

« L'identité professionnelle est la combinaison de son identité personnelle, son identité sociale, son parcours de formation et d'emploi, en lien avec les organisations rencontrées. » écrit Ardouin (2008). Quel que soit l'auteur, Ardouin ou Alin, l'histoire de vie personnelle et professionnelle ainsi que l'ethnohistoire du métier ont des répercussions sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. (Alin, 2010. p72). L'identité professionnelle se caractérise comme une construction flexible (Giust-Desprairies, 1996). Elle évolue, se construit. Elle est malléable. Elle est donc perfectible. Il s'agit ici de comprendre comment ! L'analyse de pratiques ou analyse réflexive en permet la prise de conscience par :

➤ La mise en mots de son activité qui amène les professionnels à ré-évoquer mentalement leur pratique. Cette activité réflexive est engagée au moyen de technique d'entretiens métacognitifs, des « techniques d'aide à l'explicitation. » (Vermersch, 2006). L'objectif est de les guider vers une verbalisation précise du déroulement des actions du professionnel, encore appelée « auto-explicitation ».

➤ La mise en place de « dispositifs de co-explicitation » élaborés à partir des travaux de G.Vergnaud en 1990 (Vinatier, 2009) telles que les « méthodes d'analyse de l'activité », en particulier « l'instruction au sosie » (Saujat, 2005) et l'« auto-confrontation croisée » (Faïta, 1997). Toutes visent à une meilleure maîtrise de son activité.

9. Etre responsable de son « agir » pour « agir » de façon responsable

Que nous apporte cette recherche lexicale ?

En un mot, toute une profession se décline ! Ces différentes définitions mettent en mots, posent les attendus du métier. En prendre conscience ne peut se faire seul. Cela se construit dans le temps, avec l'expérience et l'accompagnement d'un expert. Mais pas seulement ! La véritable prise de conscience est personnelle, réfléchie. Les gestes doivent être conscientisés. Afin de favoriser l'analyse réflexive, à nous, formateurs, de proposer aux stagiaires un dispositif permettant de mettre en place « cet effet miroir ». A nous de les amener à revisiter leur « agir », à en mesurer les conséquences sur les apprentissages des élèves.

Agir de façon éthique et responsable fonde l'exemplarité et l'autorité du professeur dans sa classe.

10. Synthèse

Les différents auteurs convoqués, distinguent les « gestes de métier » des « gestes professionnels ».

Les gestes de métier correspondraient à un savoir didactique, une connaissance et à des savoirs partagés et reconnus comme tels. Ce seraient des « gestes premiers » se réduisant à des techniques qui permettraient de mettre en activité les élèves et à leur faire apprendre quelque chose : matrice incontournable aux gestes professionnels.

Les gestes professionnels correspondraient davantage à un savoir être, à une compétence acquise, à des savoirs pédagogiques et éducatifs construits au fil de la pratique par l'enseignant dans sa relation aux élèves et au métier en général. Au delà des savoirs savants, c'est de l'art : l'art de faire, l'art de dire. Ce sont des gestes langagiers médiateurs de la co-activité enseignant/enseigné. Ils sont liés à l'expérience. Ce sont des gestes de réflexivité en acte qui s'ajustent sur l'action et la réflexivité langagière de l'élève, sur les difficultés possibles de la leçon, sur les événements qui surviennent dans son déroulement, sur les instruments ou supports utilisés, comme sur la connaissance de la classe (savoirs pré-requis, culture, engagement).

Ces auteurs expliquent que la prise de conscience de ces gestes spécifiques ne peut se faire que par un retour réflexif sur sa pratique. L'analyse des indicateurs observables qui structurent la phase cachée de l'agir enseignant, leur permettrait de se construire une véritable identité professionnelle.

A nous donc d'amener les stagiaires à dépasser les gestes acquis du métier au profit de gestes professionnels afin de se construire l'identité professionnelle attendue d'un enseignant spécialisé.

III. Phase de problématisation

« La formation préparant au CAPA-SH¹², doit permettre aux enseignants de développer des compétences professionnelles **particulières et complémentaires** de celles attendues d'un enseignant titulaire du premier degré. »

Que pouvons-nous proposer de différent à ces personnes formées et validées en tant que professeurs des écoles dans le cadre de leur formation continue?

Quels freins les empêchent de « saisir l'activité enseignante comme jeux de la co-activité professeur-élèves. » (Jorro, 2005) ?

Que pouvons-nous proposer de différent à ces personnes formées et validées en tant que professeurs des écoles dans le cadre de leur formation continue?

Quels freins les empêchent de « saisir l'activité enseignante comme jeux de la co-activité professeur-élèves. » (Jorro, 2005) ?

Quelles actions de formation sont-elles susceptibles d'amener les stagiaires à entreprendre un véritable processus de professionnalisation ?

Les ateliers professionnels pourraient-ils être un outil de médiation qui permettrait d'amener les stagiaires à changer de posture que la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé induit ?

Nous pensons que la mise en place d'ateliers professionnels comme action de formation, avec un groupe de stagiaires CAPA-SH en formation continue va leur permettre d'acquérir des gestes professionnels, ces gestes de métier spécifiques à l'enseignement adapté et les aider à se construire une identité professionnelle d'enseignant spécialisé. Par des situations exemplifiantes, ils vont ainsi prendre conscience que ce n'est pas uniquement la connaissance de la pathologie des élèves handicapés qui les aide à mieux conduire la classe (concevoir et mettre en œuvre), mais bien la place accordée aux élèves qui est nécessaire (Prise en compte de la diversité) ; que, passer de la pluralité du groupe classe à la singularité des élèves va les aider à construire une véritable identité professionnelle !

Nous posons comme première hypothèse que la co-construction des séances va mettre en exergue les besoins d'approfondissement dans une discipline donnée.

¹² B.O Spécial n4 du 26 février 2004

Nous posons comme deuxième hypothèse que le fait d'intervenir sur une classe d'emprunt va rendre l'observation participante nécessaire pour la prise en compte des besoins des élèves et « penser » l'étayage différemment.

Nous posons comme troisième hypothèse, qu'une co-analyse des séances à « chaud », puis en différé, via la vidéo, au cours de laquelle les enseignants sont invités à commenter et à verbaliser leur propre activité, va exemplifier l'analyse réflexive nécessaire à la conduite des séances suivantes.

Nous souhaitons ainsi amener les stagiaires à « dépasser les situations d'entretien *classiques* et prendre en compte les données subjectives qui témoignent des significations que les acteurs attribuent à leurs actions ». Ce dispositif permet de « recueillir » le point de vue des intéressés en les confrontant aux traces de leur passé.

L'action considérée s'inscrit et évolue dans un « monde vécu » considéré comme un objet d'étude digne d'intérêt. La parole permet de séparer l'action de son vécu et à l'inverse, le dialogue permet de réinscrire cet écart dans une histoire individuelle et collective, car partagée. Il est attendu de la situation d'auto-confrontation, qu'elle soit simple ou croisée, que les filmés soient en mesure de faire seuls demain ce qu'aujourd'hui ils arrivent à réaliser en collaboration (Amigues, 2003).

En créant un milieu de travail « extraordinaire » sur leur travail « ordinaire », comme le propose Saujat (2002), le professeur peut prendre la main sur le métier. Nous dirions « le professeur peut (ap-) prendre la main sur le métier. »

IV. Méthodologie de la recherche

1. Le contexte d'expérimentation

La formation ASH fait partie du cadre de la formation continue. Elle est organisée en trois périodes entrecoupées de stage en responsabilité sur un poste spécialisé qui leur est réservé pendant deux années scolaires consécutives. Les candidats à la certification étant examinés sur l'année civile. Ceux-ci peuvent présenter leur examen soit en fin d'année de formation soit sur l'année scolaire suivante. Cette alternance a l'avantage d'accompagner régulièrement les stagiaires tout au long de leur année d'apprentissage sur leur terrain d'exercice. C'est dans ce contexte que nous avons mis en place notre expérimentation.

Les sessions de la formation sont ainsi distribuées :

Tableau 1: organisation temporelle de la formation ASH

rentrée scolaire : première semaine de septembre	prise de contact avec le terrain d'exercice
cours IUFM : du 17 septembre au 19 octobre	« rentrée » en formation
1 ^{er} stage terrain : d'octobre à décembre	visite conseil (film 1) → temps 1.
cours IUFM : du 10 décembre au 1 ^{er} février	ateliers professionnels → temps 2
2 ^{ème} stage « terrain » : de février à mars	deuxième visite conseil (film 2)
cours IUFM : du 25 mars au 17 mai	troisième visite conseil (film 3) → temps 3
période probatoire : de fin mai à fin décembre	examen de certification (CAPA-SH)

L'expérimentation portera sur l'analyse des deux séances filmées, présentées lors des visites conseils avant (temps 1) et après les ateliers professionnels (temps 3), le temps 2 correspondant à notre dispositif de mise en « action/ réaction » sur une classe d'emprunt (les ateliers professionnels). Les entretiens des visites conseils ne seront pas utilisés lors de cette recherche ceux-ci ayant lieu dans le cadre de la formation mais ne rentrant pas dans l'étude visée.

Nous avons choisi d'analyser les effets des ateliers professionnels sur les stagiaires de l'option D plutôt qu'une autre (E en [RASED](#) ou F en [EGPA](#)) car celle-ci bénéficie d'un panel de variables considérable : établissement public ou privé, premier ou second degré, scolaire ou préprofessionnel, spécialisé ou pas. C'est justement cette pluralité des terrains d'exercice qui va nous intéresser pour vérifier s'il y a véritablement un déplacement dans la construction de l'identité professionnel ou pas.

2. Les protagonistes et leur cadre d'exercice

Nous choisissons donc de prendre des classes se caractérisant par des besoins, des structures et des niveaux d'âge différents.

Ainsi, nous avons retenu trois enseignants pour cette étude. Chacun est dans une circonscription différente selon son secteur.

Il y a un homme et deux femmes afin d'essayer de respecter la parité. Nous avons pris soin de choisir un panel de professionnel d'âge, d'expérience personnelle et professionnelle et d'origines culturelles variés. Nous n'étudions pas les personnes mais leurs gestes.

Le lieu d'implantation des établissements, le cadre de vie des élèves, la vie sociale et économique des communes, la densité de la population sont différents. Nous n'avons pas pris en compte les choix politiques des représentants des mairies. Même si l'accueil des élèves handicapés est une obligation dans les établissements scolaires depuis la loi de 2005, cela reste dans les faits un choix volontaire de la part de l'équipe éducative. Ayant pris des structures spécialisées comme terrain d'étude, nous éludons cette difficulté qui pourrait être encore aujourd'hui un sujet délicat... Nous n'avons pas non plus pris en compte la notion de public ou privé dans le choix des établissements.

Tous reconnus handicapés par la commission des droits et de l'autonomie, leurs élèves ont un dossier à la [MDPH](#). Ceci signifie qu'ils ont un projet personnalisé de scolarisation. Dans ce dernier, il est indiqué qu'ils bénéficient d'aides compensatrices, soit via leur orientation dans un dispositif ou une structure spécialisée, soit par le biais d'aides humaines ([AVSi](#), Educatrice et/ou rééducatrice thérapeutique), de matériel (ordinateur, taxi...) mais aussi financière (les allocations pour enfant handicapé ou jeune adulte handicapé).

2.1. Léa et son cadre d'exercice.

Léa, jeune enseignante sortie à peine des bancs de l'IUFM n'a jamais eu de classe ordinaire en responsabilité sur une année entière. Dès sa titularisation, soit depuis trois ans, elle enseigne en élémentaire en Classe d'Inclusion Scolaire ([CLIS](#)). Elle accueille sept élèves (une fille et six garçons) âgés de huit à onze ans. Les pathologies et les handicaps des élèves présents dans la classe sont très hétéroclites : Autisme, troubles du langage et/ou intellectuelle. L'école compte quatorze classes. L'établissement scolaire dans lequel se trouve le groupe de l'expérimentation est en milieu urbain. Léa est secondée par une auxiliaire de vie scolaire mise au service des élèves pour l'organisation matérielle et leur recentration sur les tâches à effectuer.

2. 2. Ana et son cadre d'exercice.

Ana¹³ est mère de famille. Elle est professeure des écoles depuis une dizaine d'années. Elle enseigne à présent dans une Unité d'Enseignement en Institut Médico-Educatif (IME) implanté dans un village situé dans un Chef-lieu de canton. Le groupe concerné par l'expérimentation est constitué de trois élèves : une fille et deux garçons âgés de quatorze à seize ans, porteurs de Troubles Envahissants du Développement (T.E.D). Au regard des instructions officielles, le niveau scolaire se situe entre le préscolaire et le cycle 2, soit, au pilier 1 du livret de compétences du socle commun. Certains élèves n'ont pas développé de langage verbal tandis que d'autres possèdent un langage rudimentaire.

2.3. Medhi et son cadre d'exercice.

Medhi est lui aussi père de famille. C'est une personne brillante issue d'un milieu modeste d'émigrés. Avec plus de dix ans d'expérience dans l'Education Nationale, il enseigne à des adolescents, voire de jeunes adultes reconnus handicapés, regroupés dans un dispositif appelé Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (ULIS) dans un Lycée Professionnel dépendant d'un Etablissement Régional pour les Enseignements Adaptés (EREA). Ses élèves, au nombre de trois, sont en formation professionnelle (CAP). Leur situation sociale et/ou éducative a privilégié une scolarisation en internat. L'établissement se trouve à l'extérieur d'un village rural, perdu dans les bois et ceinturé de champs.

3. Le dispositif expérimental :

3.1. L'organisation de l'expérimentation :

Tableau 2: récapitulatif de l'organisation

temps 0	Première quinzaine de septembre : prise de contact avec le terrain.	
	Première période de formation à l'IUFM : Mi-septembre à mi-novembre.	
temps 1	Première visite conseil : Mi-novembre.	
	Medhi :	séance filmée suivie d'un entretien ni filmé ni enregistré. Extraits de la séance visionnée en confrontation croisée en temps 2 ➔ pointage d'une difficulté (confusion entre « mise en commun » et « correction ») co-analyse de la séance contractualisée par grille complétée conjointement compte rendu personnalisé différé
	Léa :	séance filmée suivie d'un entretien ni filmé ni enregistré. séance visionnée en co-confrontation ➔ pointage du temps de parole des élèves. co-analyse de la séance contractualisée par grille complétée conjointement compte rendu personnalisé différé
	Ana :	séance non filmée suivie d'un entretien ni filmé ni enregistré co-analyse de la séance contractualisée par grille complétée conjointement compte rendu personnalisé différé

¹³ Les prénoms sont fictifs

	Deuxième session IUFM : ateliers professionnels : mi-décembre/ début janvier	
temps 2	<p>1. <u>Construction de la séquence</u>. (fin décembre)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Groupe Ulis sur séquence « compréhension de lecture » (dont Medhi) ➤ Groupe Clis sur séquence « métamorphose » (dont Ana et Léa) <p>2. <u>Alternance des séances</u> avec élèves et réajustement en demi-groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1^{ère} séance : lundi (retour des vacances de Noël) <p>Matin :- Medhi prend en charge les élèves en Ulis. - Ana prend en charge la séance en Clis. - Les autres stagiaires répartis dans les 2 groupes, observent.</p> <p>Après midi : - Analyse en grand groupe des « points forts et des points faibles » de chacune des séances. Mise en évidence des gestes - Préparation de la séance suivante en demi-groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 2^{ème} séance : jeudi <p>Matin :-Léa prends en charge la séance en Clis -Medhi et Ana sont observateurs chacun dans leur dispositif.</p> <p>Après midi : analyse séance 2 et préparation séance 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 3^{ème} séance : lundi : <p>Matin : séance annulée à cause des conditions climatiques. (neige) -Certains stagiaires viennent du 77. -Les transporteurs des enfants ne se risquent pas sur la neige.</p> <p>Après midi : reprise des points à améliorer et « fignolage » de la séance 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 4^{ème} et dernière séance : jeudi <p>Matin : -séance évaluation formative pour les 2 groupes</p> <p>3. <u>Institutionnalisation</u> : Après midi : Analyse en grand groupe des « points forts et des points faibles » de toutes les séances selon les critères de la grille d'analyse utilisées lors des visites¹⁴ (Bucheton</p>	
temps 0	<p>Deuxième visite conseil mi-mars.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Séance filmée suivie d'un entretien ni filmé ni enregistré. <p>Troisième et dernière période IUFM de mi-février à mi-mars.</p>	
temps 3	Troisième et dernière visite conseil à partir de mi-mai	
	Medhi :	Séance filmée suivie d'un entretien ni filmé ni enregistré. Préparation à la certification (examen blanc)
	Léa :	séance filmée suivie d'un entretien ni filmé ni enregistré. séance visionnée en confrontation croisée en fin d'année. Préparation à la certification (examen blanc)
	Ana :	séance filmée suivie d'un entretien ni filmé ni enregistré. séance visionnée en confrontation croisée en fin d'année. Préparation à la certification (examen blanc)

3.2. Le recueil des données

Chaque séance, de chaque stagiaire sera filmée. Cependant, notre expérimentation se fera sur les retranscriptions des enregistrements des séances une et trois de chacun. Les deux séances doivent être espacées par au moins une période de retour en formation afin de prendre en compte le travail en atelier professionnel.

3.3. Le traitement des données

Notre expérimentation portera sur l'observation des « actes » et des « mises en actes » à travers les actions et les dires des stagiaires afin de prendre en compte la diversité de leurs élèves. Cette étude ce fera sur deux niveaux : la conception des séances d'une part puis la mise en œuvre de celles-ci d'autre part. Pour cela nous étudierons en détail leurs discours qui seront retranscrits et nous chronométrerons les séances pour en dégager les temps impartis aux différentes phases d'apprentissage.

¹⁴ Cf § « constats »

Afin de pouvoir manipuler, nous nous constituerons un [outil d'aide à l'analyse des séances](#) qui nous permettra de coder par « zéro ou un » pour chaque séance le discours des stagiaires lors de la leçon. Cette grille d'analyse, nous servira à mesurer le déplacement des gestes privilégiés par les stagiaires entre la première séance, l'évaluation initiale et la dernière, l'évaluation finale. Nous attribuerons un point à chaque item nous semblant être le plus représentatif de l'intention de l'enseignante selon les trois théories sous-jacentes énoncées au chapitre un, sous partie : « Des appuis théoriques pour observer ». Nous catégoriserons en fonction des questions/réponses des élèves, le discours des stagiaires selon ce qui nous semblera être leurs préoccupations premières du moment. Puis nous totaliserons la somme de chacun des items.

Nous repérerons puis chronométrerons les différentes phases d'apprentissage de chacune des séances de chaque stagiaire. Pour une meilleure lisibilité, celles-ci seront repérables grâce à un code couleur dans le verbatim.

L'étude portera sur plusieurs axes :

- Comparaison des séances entre elles pour chacun des stagiaires.
- Comparaison des phases entre elles pour chacun des stagiaires.
- Comparaison selon les 3 modèles (Bucheton, Vermersch et Montandon).
- Comparaison selon des critères ciblés relevant plus particulièrement de l'enseignement spécialisé.
- Etude croisée des différents résultats.

L'étude aura pour objectif de repérer :

- La proportion des items dans chacune des séances selon les trois théories.
- La répartition des items selon les trois théories lors des phases d'apprentissage.
- La proportion des items dans chacune des séances selon des critères ciblés.
- La répartition des items ciblés dans chacune des phases d'apprentissage

Tableau 3: Récapitulatif de l'organisation du traitement des données.

	Phases				Séances 1 et 3		Modèles			critères P.E. Spé
	1	2	3	4	(S1)	(S2)	B	V	M	
Ana	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Medhi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Léa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Etude croisée	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

3.3. Les visées descriptives et comparatives de la recherche

Par l'étude de ces différents scénarii, notre ambition est de mettre en exergue les gestes de métiers (les actes, les supports), la parole (le verbal : les questions élucidantes, le feedback), l'attitude (le non-verbal) de l'enseignant et des élèves selon les critères suivants:

L'organisation des phases d'apprentissage dans les séances :

Les différentes phases de la séance sont-elles identifiables et quelle en est la durée, pour quelles visées ? Par cette mesure, nous souhaitons mettre en avant une organisation moins stéréotypée d'une séance « ordinaire » tout en respectant un cadre organisationnel incontournable tel que l'entrée en matière, la mise en activité des élèves et la clôture de la séance.

La fonction du discours lors des séances filmées :

Les intentions du stagiaire seront analysées à travers son discours selon le modèle de Vermersch exposé dans la première partie de la recherche, afin d'en dégager l'acte perlocutoire. Cela concerne les effets du discours et les questions que posent les enseignants aux élèves, mais aussi celles que (se) posent ces derniers. Quels sont les non-dits ? Quelle est la part de l'implicite ? Quelle(s) préoccupation(s) profonde(s) se cache(nt) derrière la ou les question(s) ? Quelle intentionnalité les stagiaires mettent-ils (consciemment ou inconsciemment ; explicitement ou non) dans leur parole ?

Cette catégorisation du discours devrait nous informer sur l'action, les intentions conscientes ou non, le but poursuivi des stagiaires. Elle devrait nous aider à « repérer les directions d'attention » de ceux-ci et en dégager le rôle qu'ils donnent à leur parole.

L'activité enseignante lors des séances filmées :

L'activité enseignante des stagiaires est évaluée selon les critères avancés par Bucheton que nous avons exposés comme appuis théoriques pour l'observation. Ce modèle va nous permettre d'avoir une « grille de lecture » de l'activité des enseignants. Ce sont des titulaires, il est donc attendu que les notions de pilotage et d'atmosphère soient une évidence. En revanche, l'enseignant spécialisé, doit tenir compte du déficit cognitif de ses élèves. Cette nouvelle donnée devrait entraîner un déplacement des priorités dans la préparation et la conduite de la classe. Nous cherchons à voir la façon dont les objets de travail sont construits et présentés ainsi que les modes d'ajustement des enseignants pour aider leurs élèves à identifier les enjeux cognitifs de la tâche.

La fonction enseignante lors des séances filmées :

L'alternance des postures des stagiaires sera analysée à partir d'une typologie empruntée à Montandon (2002). Dans cette analyse, il va s'agir « d'explorer les différentes fonctions de cette médiation, fonction cognitive et fonction communicationnelle, pour mieux comprendre à quelles conditions les interactions entre apprenants, et entre apprenants et formateurs, favoriseront une structuration des apprentissages. » Nous souhaitons dégager l'implication des stagiaires dans l'acte d'apprendre des élèves. Quelle sous catégorie privilégient-ils ? Quelle place laissée à la médiation de l'intention (clarté cognitive, objectif clair et ciblé, accessible et évaluable, consigne concise, niveau d'abstraction du vocabulaire et de la syntaxe respectant la zone proximale de développement des élèves, supports dénués de toutes surcharges cognitives inutiles), la médiation de la réciprocité (assurant la compréhension des apprenants sur les modalités et enjeux de la situation d'apprentissage pour éventuellement réajuster) , la médiation de la transcendance (accès à la généralisation en les amenant à prendre conscience de l'acquisition de certains processus cognitifs, de la mise en œuvre de certaines stratégies avec pour visée la transférabilité des apprentissages dans d'autres situations), la médiation du sentiment de compétence (encouragement, renarcissisation, désir d'apprendre). Quelle place à la médiation de la régulation et du contrôle du comportement (aide à la planification, au maintien de l'orientation de la tâche, au respect du cadre d'exécution , concept qui fait écho aux activités de tutelle définies par BRUNER), à la médiation de l'acte de partage (s'appuyer sur le groupe, encourager la pensée convergente et/ou divergente selon le dispositif choisi en sollicitant des conflits (socio-)cognitifs), à la médiation du comportement de défi (susciter la curiosité, donner l'envie à l'élève de se lancer dans la tâche, miser sur la nouveauté et la complexité. Ce que Bruner appelle « l'enrôlement » ou Meirieu « l'énigme » ou bien encore la situation problème de De Vecchi...). Quelle place enfin à la médiation du sentiment d'appartenance ([pyramide de Maslow](#)) valoriser, sécuriser l'élève en l'associant à un groupe qui partage les mêmes normes) ? Sont-elles des « accoucheurs métacognitifs » (aider l'élève à comprendre comment il a fait, à revisiter sa pratique).

Par le croisement de ces trois paradigmes, nous souhaitons révéler les intentions de ces trois stagiaires titulaires en début et en fin de formation ASH afin de vérifier s'il s'est bien opéré un changement de posture lorsqu'il faut prendre en compte la diversité des élèves.

3.4. Les critères d'évaluation

Cette étude se veut aussi bien quantitative que qualitative. Aussi, l'étude comparative se fera du côté des élèves et de l'enseignant afin de repérer les outils descripteurs des processus « enseigner – apprendre. » Pour ce faire, nous retranscrirons [le verbatim des séances filmées](#) et nous en traiterons le contenu selon les critères suivants :

Quelle est la quotité de l'agir comme un état « être en action » lors des différentes phases des séances une puis deux ?

- La durée des différentes phases sera chronométrée et proratée.
- Les items retenus seront répartis selon les modèles de Bucheton, Vermersch et Montandon lors des différentes activités des séances pour chacun des stagiaires. L'item « savoirs visés » (Bucheton) ne sera pas pris en compte car nous posons comme postulat que tout est au service des savoirs.

Quelle est la qualité des échanges selon les 6 fonctions de Vermersch (Valoriser, faire savoir, expliciter, engager, évaluer et mobiliser) afin de mettre en évidence l'agir comme une mise en activité cognitive : « mettre en action » ?

Quelles sont les différentes postures que prend l'enseignant selon les critères de Christiane Montandon et de Jean- pierre Astolfi (transmetteur de savoirs, animateur, médiateur.) ? Postures qui traduisent ce que l'enseignant a imaginé lors de sa préparation de séance « anticiper et concevoir » afin de prendre en compte les besoins d'étayage de ses élèves.

3.5. La mise en œuvre du dispositif

Cette recherche s'effectue donc en trois temps distincts mais complémentaires.

Temps 1 : le pré-test ou l'évaluation initiale.

Les séances de Medhi, Ana et Léa, présentées lors de la première visite conseil sur leur terrain d'exercice, sont filmées. Le film est visionné :

⇒ soit avec le stagiaire de façon conjointe. Si tel est le cas, l'intention est le plus souvent de permettre aux stagiaires d'observer ses élèves, de pointer du doigt une situation, une remarque, de mettre en exergue un obstacle.

⇒ soit le stagiaire seul en auto confrontation. Il n'y a pas eu d'éléments « remarquables » à rendre saillant ou tout simplement le manque de temps car il y a plusieurs visites dans la même journée...

⇒ soit avec le groupe de stagiaires en confrontation croisée. Dans ce cas, et avec l'accord des personnes concernées, l'idée est d'analyser ensemble les difficultés : étude des temps de paroles des uns comme des autres (enseignants/élève/élèves), des temps

de mise en activité, du temps de réalisation des tâches par les élèves, de l'étayage, des obstacles, de la posture sans omettre surtout de dégager aussi les points forts.

Les premières séances sont filmées de façon « artisanale » n'ayant pas encore le pied pour la caméra. C'est un appareil personnel qui a l'avantage d'être petit et discret, et l'inconvénient d'enregistrer en format MP4. Il est donc difficile de « retravailler » le matériau pour l'instant. La qualité de l'image et du son n'est pas celle d'un professionnel, cependant, lorsque le niveau sonore est normal, le rendu l'est tout autant ! Il arrive que des problèmes de batterie interrompent momentanément la prise de vue le temps d'en changer. Lorsque la caméra est fixe et que le stagiaire se tient en conservation duale, l'intensité du son n'est pas puissante.

Temps 2 : la mise en place du projet.

Les ateliers professionnels sont organisés sur le temps de l'IUFM. La séquence de trois séances-action est préparée par les stagiaires et nous-mêmes. Les stagiaires sont regroupés en deux selon l'âge de leurs propres élèves : en âge d'être en préélémentaire ou élémentaire, donc scolarisés en [IMP](#) ou CLIS d'une part puis d'autre part, ceux en âge d'être au collège ou en lycée donc scolarisés en ULIS, EREA ou [IMPro](#). Cette organisation ne cherche pas à correspondre aux structures dans lesquelles exercent les stagiaires (médico-social, médico-éducatif ou scolaire) mais bien à l'âge de leur public. Nous tenons à faire passer aux stagiaires que « prendre en compte la diversité de son public » n'exclue pas la prise en compte des centres d'intérêt de celui-ci liés bien souvent à son développement physique, psychique et physiologique. (Il n'est pas judicieux de faire apprendre à lire à des préadolescents sur des manuels de cours préparatoire par exemple!). Nous avons donc privilégié les thématiques et les notions à travailler selon l'appétence et les besoins des élèves ainsi que la commande institutionnelle (les programmes). Nous souhaitons insister aussi sur le fait qu'il n'est pas attendu d'un enseignant spécialisé qu'il adapte les programmes mais bien son enseignement afin de rendre accessible les savoirs visés.

Les deux lieux de stage sont en Seine Saint Denis (ULIS à Pantin et CLIS à Bobigny) et cela pour les raisons suivantes :

- Les stagiaires sont issus de deux départements différents (93 et 77) cependant, leur site de formation est celui de Livry Gargan (93). En cas d'incident sur la route, ce ne serait pas reconnu comme un accident du travail.
- Les stagiaires ne sont pas tous véhiculés. Il faut avoir facilement accès aux établissements par les transports en commun.
- L'après midi nous nous retrouvons à l'IUFM et ne devons pas perdre de temps dans les déplacements.

Les élèves des classes « d'accueil » sont tous reconnus par la MDPH et souffrent de troubles des fonctions cognitives : mémoire, attention, raisonnement, langage écrit (dyslexie, dysorthographe) ou oral (dysphasie), et/ou de troubles envahissants du développement (TED). Les élèves de la première classe qui nous accueille sont scolarisés dans une CLIS tenue par une enseignante chevronnée qui assiste aux séances mises en œuvre par les collègues du groupe. Les enfants ont entre sept et onze ans. Les niveaux scolaires sont très hétérogènes allant de la petite section de maternelle (palier un du socle commun) au cours élémentaire deuxième année (palier deux du socle commun).

Les élèves de la seconde classe sont scolarisés en ULIS collège. Ils ont entre douze et seize ans. L'enseignante titulaire est spécialisée depuis peu. Le niveau scolaire des élèves correspond à celui d'élèves de cours élémentaire deuxième année voire de cours moyen première année (palier deux du socle commun). Bien souvent, c'est le passage à l'écrit qui les pénalise mais ils sont souvent performants à l'oral.

Les séances-action des ateliers professionnels sont co-construites avant, co-menées pendant et co-analysées ensuite par et avec le groupe de stagiaires afin de pouvoir réajuster la séance suivante. Le fait de co-construire « à chaud » la séance suivante, permet de saisir l'importance de « regarder » et d'« écouter » les élèves. La co-analyse mesure l'écart entre le travail préparé et la mise en œuvre réalisée.

Toutes les séances sont filmées entièrement. Le « réalisateur » se déplace de groupe en groupe ou bien fixe la caméra selon le dispositif. Les films réalisés en CLIS avec une caméra professionnelle fournie par l'IUFM, sont de meilleure qualité que ceux réalisés en ULIS avec notre caméra d'amateur.

Les quatre ateliers réalisés, nous avons un cours d'analyse de pratique entièrement réservé au retour réflexif sur les séances (celle en ULIS et celle en CLIS). Les films sont visionnés dans leur totalité et/ou en phase ciblée selon que le stagiaire/ les stagiaires ou nous-mêmes avons des remarques (cibler un échange, un geste à rendre saillant...).

Les enseignants en charge du groupe classe, pointent un temps « fort » et un temps « faible » de leur séance. Ici, le ressenti est recherché dans l'activité professorale. L'observation des réactions et du temps de parole des élèves est aussi prise en compte dans l'analyse. Chacun intervient selon ses observations afin de solliciter les retours réflexifs. Les débats socio-cognitifs qui s'en suivent, sont riches en apports pédagogiques, didactiques et théoriques. Ces échanges entre pairs sont guidés par les formatrices présentes (la collègue de CLIS et nous-mêmes). Par cet espace de communication et de liberté de la parole, de nouveaux savoirs se construisent...

Temps 3 : le post-test ou l'évaluation finale.

Une troisième visite conseil sera filmée avec le même protocole que celui décliné au temps 1. Celle-ci se déroulera à la dernière session sur le terrain, soit sur la période de mai/juin.

4. Synthèse

Les ateliers professionnels visent à amener les stagiaires à prendre conscience d' « une organisation à penser leurs séances » autrement, grâce à :

- Une co-construction de la séquence : (savoir pour concevoir)
- Le passage à l'acte de la séance face élèves : (être en action)
- L'analyse réflexive en groupe pour une mise à distance (mettre en action)
- La prise en compte de la diversité des élèves (anticiper/ réajuster pendant et après la séance)

Nous cherchons à rendre perceptible la pertinence de notre hypothèse de départ : seule, la connaissance de la pathologie des élèves handicapés n'aide pas à mieux conduire la classe (concevoir et mettre en œuvre). C'est la place accordée aux élèves (prise en compte de leur diversité) qui prime. C'est une bonne connaissance didactique du contenu qui permettra l'anticipation des besoins et des aides potentielles lors de la préparation et de la séance en elle-même. Ce sont les situations de recherche et/ou des activités problématisées et l'observation participante pendant la séance qui permettront la mise à distance de l'enseignant.

IV. Résultats

Pour l'analyse et l'étude comparative des séances, nous utiliserons les films des séances 1 et 3 de Medhi et Léa et pour Ana les séances 2 et 3 que nous retranscrivons.

1. Analyse critique du protocole

L'analyse des variables a été anticipée. Cependant, certains paramètres risquent de venir contrarier les résultats que nous allons obtenir.

1.1. Les variables dépendantes

Afin de tendre vers un résultat le plus scientifique possible, nous avons identifié les variables dépendantes, c'est-à-dire celles qui sont recherchées par le scientifique afin de tenter une généralisation de la recherche.

Les effets perlocutoires : elle est la variable qui intervient entre l'enseignant et ses élèves.

La localisation et l'importance du milieu socioculturel : nous avons choisi des classes dont le milieu socio-économique est différent : milieu rural, milieu urbain afin de pouvoir uniformiser l'analyse.

La population des classes : nous avons choisi de mixer au maximum l'âge des élèves : enfants, préadolescents, adolescents et jeunes adultes.

L'enseignant et la qualité de l'enseignement : les enseignants choisis pour cette expérimentation sont tous titulaires. Ce sont des enseignants très bien notés qui ont donc été reconnus par l'institution pour leurs qualités professionnelles. Ils sont issus du même département et n'ont donc pas à souffrir d'une interprétation ou mise en pratique des textes et directives académiques divergentes. Cela nous permet aussi de nous assurer que la formation et l'expérience qu'ils ont eues sont à peu près équivalentes. Cependant, gardons à l'esprit que chaque individu a son propre rapport à l'enseignement et qu'il demeurera inévitablement des différences.

Les enseignants dans leur relation avec le formateur : tous trois sont sous notre direction de mémoire et leur accompagnement sur le terrain est sur les mêmes enjeux et contraintes : temps, période. Il n'y a pas d'interférence sur le regard porté à l'un ou l'autre par un autre formateur ESPE.

L'enseignant dans sa relation avec les élèves : les stagiaires ont déjà eu en charge au moins une année une classe spécialisée dans le cadre de « faisant fonction. » Ils ne découvrent ni la structure ni l'équipe éducative ni pour la majorité d'entre eux les élèves

qu'ils ont pour la deuxième année. De cette manière, nous avons essayé de réduire au maximum les différences liées aux contraintes d'une situation nouvelle.

Les stagiaires sont dans la même situation de remplacement par un binôme plus ou moins expérimenté pendant leur période ESPE. Ce paramètre peut jouer sur la relation avec les élèves à leur retour, modifiant ainsi l'affect et les habits des élèves.

Le volume horaire des séances : nous avons veillé à demander des séances de même volume horaire quelque soit le type d'enseignement. De cette manière, nous ne faisons pas jouer la variable « durée des apprentissages » même s'il faut avoir en tête qu'il est possible que les enseignants ne respectent pas à la lettre les horaires.

La période de l'année : le protocole sera mis en place lors de la première période de stage des stagiaires. L'évaluation initiale s'effectue donc entre novembre et décembre. Les ateliers professionnels, protocole choisi, sont placés en janvier. L'évaluation finale se situe au troisième trimestre. Pour les trois stagiaires retenus pour l'expérimentation, c'est la séance préparatoire à la certification.

La motivation des enseignants : nous avons pu constituer le groupe sans avoir à insister auprès d'eux. Travailler de façon plus analytique sur leur séance, est un atout pour la préparation à l'analyse réflexive qu'ils auront à mener lors de la certification. Nous pensons que cela peut jouer un rôle sur leur motivation à se laisser filmer.

1.2. Les variables indépendantes

Variables anticipées

Nous avons tenté de minimiser certaines variables indépendantes :

La qualité des prises de vues : l'utilisation d'une caméra d'amateur induit un travail d'amateur avec ses aléas tels que le volume, la distance, la mobilité, la pertinence de la focalisation sur une situation par rapport à d'autres. Nous avons donc privilégié des plans larges afin de « rater » le moins possible de situations pouvant être utilisables dans notre analyse.

La fiabilité du matériel : la batterie est d'une durée limitée et se vide rapidement. Une batterie de secours est donc toujours à porter de main mais cela occasionne une coupure dans la continuité de la séance.

La faisabilité de la visite : il ne faut pas exclure la possibilité de devoir reporter la visite en raison d'intempéries qui interdisent tout transport d'enfants sur le département pour des raisons de sécurité. En période hivernale, il n'est pas rare que la maladie telle que la grippe ou autre, contraigne les élèves et ou les adultes à rester chez eux. Les classes pouvant être à la base, de faible effectif, le manque d'élèves peut entraîner un report de la visite. Il faut donc prévoir plusieurs plages horaires.

Le côté anxiogène d'une inconnue dans la classe : ce sont des élèves porteurs de troubles autistiques parfois très importants et la présence d'une personne étrangère peut les déstabiliser et influencer sur leur comportement.

Ces paramètres pourront donc jouer au niveau des résultats obtenus.

Des variables supplémentaires

Certains éléments sont intervenus très tôt lors de l'expérimentation et n'avaient pu être prévus ni anticipés.

La non prise en compte de paramètres inappropriés :

➤ L'expérimentation en lycée professionnel n'est pas judicieuse. Les séances de Medhi ne sont pas exploitables dans ce contexte expérimental. L'âge des élèves (jeunes adultes) et leur niveau scolaire (en CAP ou [Bac Pro](#)) font qu'ils travaillent beaucoup en autonomie. De plus, l'enseignant étant dans un accompagnement très individualisé, les échanges duaux sont inaudibles.

➤ Medhi ne faisait pas parti du même groupe de travail en ateliers professionnels qu'Ana et Léa. Elles étaient en CLIS et lui en ULIS. L'analyse « à chaud » après les séances-action n'était pas commune aux deux groupes.

La fragilité du public : nous avons surestimé le potentiel psychoaffectif des élèves sous prétexte que nous connaissions l'établissement d'Ana. En effet, notre présence lors de la première visite a contrarié les élèves et il n'a pas été possible de les filmer. Ce sont les séances deux et trois et non une et trois comme prévues initialement qui ont donc été enregistrées dans cette classe.

Compte tenu des variables supplémentaires exposées précédemment, nous avons réduit notre étude comparative sur les séances une et trois de Léa, et les séances deux et trois de Ana car elles étaient malgré tout assez révélatrices des apports de la formation sur les critères visés. Nous avons renoncé à étudier les séances de Medhi.

2. Les prévisions

Si nous faisons des estimations sur les résultats que nous devrions obtenir, nous pouvons supposer qu'il y aura peu de différence entre les résultats obtenus sur l'analyse du discours de chacune des stagiaires au moment de l'évaluation initiale.

Ensuite, nous espérons pouvoir constater une amélioration dans la qualité des échanges avec leurs élèves ainsi que la place laissée à ceux-ci pendant les séances. La durée des phases devraient avoir sensiblement bougé. Les temps de mise en commun devraient être inclus dans les phases d'activités comme un temps de « relance » et de réappropriation. Il devrait s'être opéré un déplacement visible de leurs intentions lors de la dernière séance.

V. Analyse des données

Nous commencerons par une étude comparative de la durée des phases de chacune des séances (S1 et S2) pour chacune des stagiaires. Puis nous faisons le choix de présenter les deux enseignantes simultanément autour de thèmes communs plutôt que de poursuivre les deux études de cas de façon indépendante. Ainsi, nous comparerons les verbatim de chacune d'elles par séances, par phases et/ou par modèles afin de vérifier si certains items ont été privilégiés comme nous le supposons et s'il y a eu une réorganisation dans la mise en œuvre des séances pour l'une comme pour l'autre des stagiaires au cours de l'étude. Pour plus de clarté, vous trouverez ci-après le tableau récapitulatif des actions réalisées à partir des films ainsi que l'exploitation qui en a été faite.

1. Recueil de données

Vous trouverez [en annexe](#) les verbatim des séances analysées répertoriés par stagiaires puis par séances et enfin par phases. Nous présentons nos résultats sous différentes formes selon l'impact visé : histogrammes, courbes ou radars en précisant à chaque fois l'interprétation que nous pouvons en faire. Toutes les données sont présentées sous forme de pourcentage. En effet, le nombre de phrases dialoguées et la durée des séances varient selon la personne, la classe et la situation proposée. Une mesure commune devait donc être pensée pour rendre l'étude comparative pertinente et exploitable. Cependant pour une meilleure lisibilité des résultats, vous trouverez en annexe les différents tableaux chiffrés qui nous ont servi à calculer puis à comparer.

2. Actions et visées de l'expérimentation

Tableau 4: Actions et visées de l'étude

actions sur chacun des films (2 films X 3 stagiaires)	supports utilisés	visées
repérage des différentes phases d'apprentissage	S1, S2 pour A, M et L Phases 1, 2,3 et 4	clarifier les intentions données lors de la conception
chronométrage de la durée des phases	S1, S2 pour A, M et L Phases 1, 2,3 et 4	calculer la quotité du temps de parole des enseignants et la mise en actes des élèves.
distribution de points sur le verbatim (3 modèles)	S1, S2 pour A, M et L modèles B, V et M	qualifier les intentions des enseignants dans leur séance
somme des points par items par séance (3 modèles)	S1, S2 pour A, M et L modèles B, V et M	quantifier les priorités des enseignants dans leur séance
somme des points par items par phase (3 modèles)	S1, S2 pour A, M et L Phases 1, 2,3 et 4 modèles B, V et M	quantifier les priorités des enseignants dans leur préparation de séance.
somme des points par items par phase par modèle	S1, S2 pour A, M et L critères P.E. Spé.	comparer la proportion des points selon le temps de parole des enseignants et la mise en actes des élèves.
somme des points par items par séance par modèle	S1, S2 pour A, M et L critères P.E. Spé.	comparer la répartition des points selon les intentions données lors de la conception

3. Outil d'évaluation du discours selon les trois théories

Tableau 5: extrait de la manipulation

Léa	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon				
	verbatim	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
P.E : « Ce matin on va travailler en mathématiques //tous ensembles »	1						1						1		
P.E : D'abord je vais vous poser une question importante.		1							1				1		
P.E : Est-ce que quelqu'un peut me rappeler l'élevage qu'on souhaite mettre en place cette année ?	1					1									1
P.E : On lève juste la main : Delphine					1		1						1		
<i>Delphine : des crevettes ?</i>															
PE : un élevage de crevettes.	1								1			1			
Pour faire notre élevage de crevette, on a d'abord observé les crevettes vous vous rappelez ?	1								1				1		

4. Interprétation des résultats

4.1. Présentation de l'organisation de l'étude

Tableau 6:organisation de l'étude en lien avec sa figure

	Phases				Séances		Modèles		
	1	2	3	4	(S1)	(S2)	B	V	M
Ana	fig.4.	6.	.8	.10	fig.1		fig.3 a		
Léa	fig.5.	7.	9	11	fig.2		fig.3 b		

4.2. Etude comparative de la durée des différentes phases

Une séance d'enseignement spécialisé ne peut suivre une progression traditionnelle. Le schéma d'apprentissage des élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives ne peut être le même que celui d'élèves ordinaires. Leur déficit d'attention, leur difficulté à établir des relations, leur mémoire souvent défaillante, nécessitent de maintenir leur orientation sur la tâche par un étayage constant. C'est donc ce que nous cherchons à travers l'analyse de la répartition du temps lors des différentes phases.

Le cas d'Ana

Tableau 7: durée des différentes phases en S1 et S2 pour Ana

S1 Ana durée des phases en % sur 48'			S2 Ana durée des phases en % sur 38'50		
rappel	13,1	6,3	rappel	9%	3,5
appropriation	7,3	3,5	appropriation	33,70%	13
activités	73,3	35,2	activité	49,30%	19
clôture	6,3	3	clôture	7,80%	3
	100%	48'		100%	38,5

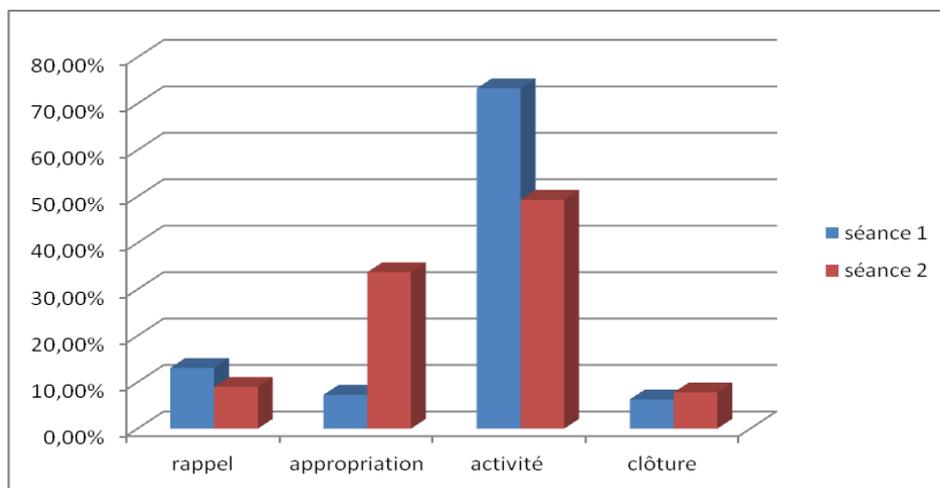


Figure 1: durée de différentes phases en S1 et S2 pour Ana

Nous pouvons constater une répartition complètement différente dans l'organisation des séances pour Ana. En effet, il y a moins de disproportions entre la phase d'appropriation et celle de mise en activité. Nous pouvons donc imaginer que l'apprentissage est pensé dans une continuité d'actions. L'activité des élèves est répartie tout au long de la séance et non concentrée sur un temps donné. La répartition de la séance 1 correspond davantage à celle d'une séance en classe ordinaire avec une phase de rappel/mise en route, une phase rapide d'appropriation qui lance les activités. La séance est clôturée par une phase d'[institutionnalisation](#). : « *On va redire l'objectif. Il fallait que tu fasses une phrase avec ton classeur et que tu la donnes à la bonne personne pour demander le fruit. Alors aujourd'hui, tu as appris à choisir le bon pictogramme : pomme, poire ou clémentine et à le donner à la bonne personne pour avoir le fruit que tu voulais manger.* » Nous pouvons donc conclure dans un premier temps qu'effectivement, Ana a tenu compte dans sa préparation des besoins éducatifs particuliers de ses élèves porteurs de troubles cognitifs. Les phases de rappel et de clôture en S2 sont presque de valeur équivalente. Le temps d'institutionnalisation est considéré lui aussi comme un temps de tissage. La séance a un début, un commencement. Elle a donc une fin, même provisoire.

Le cas de Léa.

Tableau 8 : durée des différentes phases en S1 et S2 pour Léa

durée par phases des séances 1 et 2 de Léa	durée S1	%	durée S2	%
PHASE 1 rappel/ contextualisation	6,5	14,20%	6,5	14,90%
PHASE 2 représentations initiales des élèves/ hypothèses	5,5	12%	12,5	27%
PHASE 3 mise en activité	29	64,80%	20	44,60%
PHASE 4 institutionnalisation	4	9%	6	13,50%
	45'	100%	45'	100%

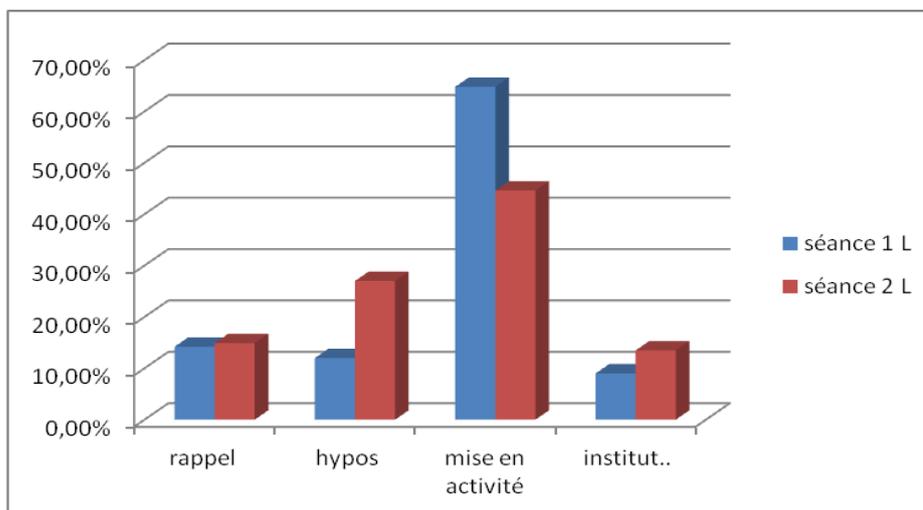


Figure 2: durée des différentes phases en S1 et S2 pour Léa

Nous pouvons faire la même analyse en ce qui concerne Léa. De plus, la démarche de cette dernière a été bien différente de celle présentée en séance 1. En effet, lors de cette séance, elle a utilisé une démarche « en randonnée¹⁵ » qui pourrait s'apparenter à une technique littéraire d'écriture de récits qui présentent une situation initiale et une situation finale, et entre les deux, des rencontres cumulables, permutables, supprimables ou emboîtées. Dans notre situation c'est la notion d'emboîtement qui induit cette métaphore. Elle part des [représentations initiales](#) des élèves, démarche acquise puisque déjà mise en place lors de la séance 1. « *Comment on appelle un animal qui pond des œufs ?* » Puis, elle demande aux lecteurs de chercher dans le dictionnaire la définition pour la communiquer aux plus jeunes : « *Moi je vous propose les grands, de nous donner, de chercher la définition dans le dictionnaire de « ovipare ».*

Enfin, elle fait une [première institutionnalisation](#) en posant deux choses : la première transmet un « savoir savant », une connaissance. Pour certains, on peut imaginer que c'est un terme nouveau pour d'autres, ceux qui l'ont avancé, une confirmation : *Ibrahim : « des ovipares. »*

La deuxième plus méthodologique et donc transférable, correspond à cette remarque « *Cela vous montre les enfants qu'on ne peut pas tout faire grâce à des expériences. On est parfois obligé d'aller chercher les réponses dans des documents. On a trouvé une partie de la solution dans le dictionnaire.* » Elle pose un « savoir faire », une compétence.

¹⁵ Métaphore empruntée aux récits en randonnée dans la littérature de jeunesse.

4.3. Etude quantitative des priorités de Léa et Ana lors des leçons S1 et S2.

Dans un deuxième temps nous allons faire une étude comparative des verbatim de nos deux stagiaires. Nous cherchons à quantifier les priorités des enseignantes lors de la conception puis de la mise en œuvre de leurs séances. Chaque graphique prendra en compte la distribution de point pour une même phrase selon les trois théories convoquées pour cette recherche.

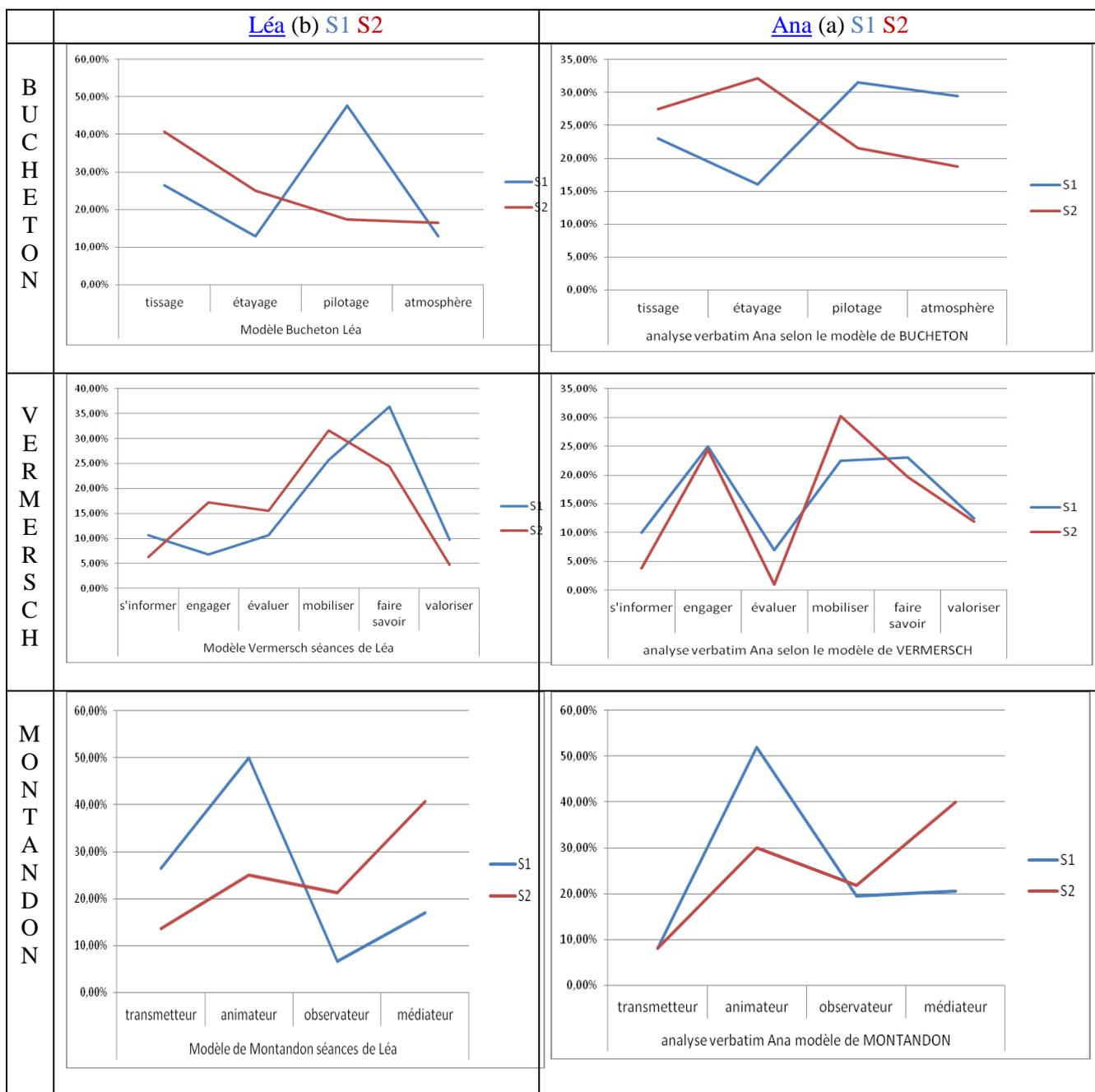


Figure 3: étude comparative des verbatim S1 et S2 de Léa et Ana selon chaque modèle

Analyse des préoccupations (Bucheton) et des fonctions (Vermersch)

Ce tableau comparatif des séances 1 et 2, nous apprend que selon le modèle de Bucheton (2005, 2009), l'une comme l'autre, les stagiaires ont relégué au second plan le pilotage de la séance l'assimilant à leur conception de la séance. Tissage et étayage en sont du coup plus représentés. Les deuxièmes tableaux, sont intéressants par le fait

qu'ils suivent pour l'une comme pour l'autre une courbe similaire en séance 1 comme en 2. Nous pouvons constater que Léa a davantage « bougé » sur l'item « engager ».

Rappelons que pour Ana c'est déjà la deuxième visite conseil, il est donc logique que « engager » soit un acte intériorisé. En revanche, le déplacement du pic concernant les items « faire savoir » et « mobilier » nous amène à penser que les stagiaires ont privilégié la construction de savoir avec leurs élèves en les questionnant, en les aidant à articuler leurs idées par [un guidage métacognitif](#) : « *Oui c'est rouge alors où est-ce que tu vas aller ?* » ; « *Antoine ? Antoine regarde qu'est-ce qu'on range ici ?* » ; « *Alors celui là ? Où est-ce que tu vas le ranger ?* » ; « *Attention ! Il doit y avoir un seul rond de chaque couleur ?* » ; « *Combien de rouge tu dois mettre ?* » ; « *Regarde, il te montre que tu as 2 bleus// tu dois en laisser un.* » ; « *Alors qu'est-ce qu'il lui manque ?* »

Analyse de la posture (Montandon)

En ce qui concerne le modèle de Montandon (2002), les deux courbes rouges (S2 d'Ana et de Léa), pourraient presque être superposables tant elles sont semblables ! Le statut d'animateur s'est transformé en celui de [médiateur](#). « *Et là il y a un texte ? Delphine a choisi de compter que les voitures pourquoi ? Pourquoi c'est une question ?* » (Léa). « *Regarde j'ai déjà placé 3 couleurs. qu'est-ce qu'il te manque ici ?* » (Ana) La prise en compte des besoins prévaut sur le déroulement de la séance. **Les élèves changeraient-ils de statut eux aussi ?**

4.4. Etude qualitative du discours lors des différentes phases de Léa et Ana

Nous souhaitons à présent faire une étude comparée de la distribution des points selon les trois modèles lors des différentes phases afin de chercher quels gestes sont privilégiés à travers le discours des enseignantes. Nous pensons ainsi, en croisant nos trois modèles, mettre à jour les préoccupations de l'une comme l'autre lors de la préparation puis de la mise en œuvre des séances. Nous comparerons les mêmes phases en S1 et S2 pour Ana puis Léa.

Phases de rappel pour Ana

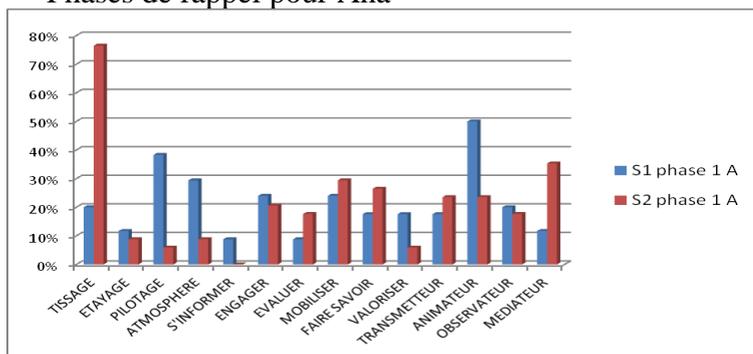


Figure 4: comparaison de S1 et S2 phase 1 Ana selon les trois modèles

Nous pouvons constater lors de cette [phase de rappel](#), que la stagiaire privilégie le tissage en créant du lien avec les séances précédentes. Elle ravive la mémoire didactique : « *Je les ai ramenés [les sudokus] cette semaine pour qu'on se souvienne bien. Vous vous souvenez la semaine dernière je vous ai montré des jeux de sudoku. Tu te souviens des sudokus ? Il y en avait sur cette page. Il y en avait sur cette page aussi.* »

Elle met du sens à la notion travaillée avec l'extérieur : « *Le sudoku on avait dit que c'était un jeu qu'on pouvait trouver dans des petits magazines ; Est-ce que maman en fait des sudokus ? Elle en fait maman ? ; Yoni est-ce qu'il en fait papa des sudokus comme cela ?* ». La notion est contextualisée, il y a une mise en relation entre le dehors et le dedans de la classe.

Elle ravive des empreintes que l'expérience a laissées. Le savoir visé, l'expérience nouvelle, le discours sont inscrits dans une continuité, dans des habitus déjà construits : « *On avait dit que c'était des grilles qu'il fallait compléter. Des grilles où il manquait des choses on avait vu aussi qu'on pouvait avoir dedans des chiffres « 1,2,3... » ; Voilà des grilles comme cela avec des chiffres partout ici et qu'on pouvait en trouver avec d'autres choses... avec des formes par exemples : le rond le triangle et le carré.* »

La notion n'est pas abstraite. Les élèves peuvent nommer les tâches et les objets de savoirs qu'ils vont travailler : « *Voilà les grilles de sudokus sur lesquelles vous allez travailler avec les couleurs.* »

Phases de rappel pour Léa

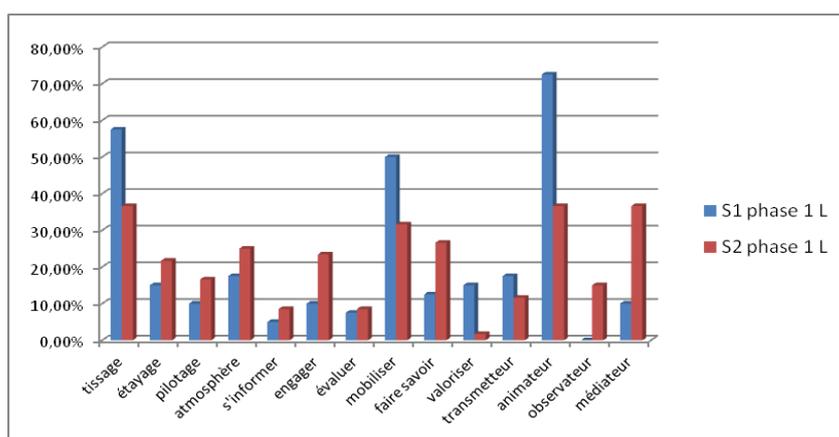


Figure 5: étude comparative de S1 et S2 phase 1 pour Léa selon les trois modèles

En revanche, pour Léa, nous pouvons constater une certaine homogénéité dans ses résultats avec cependant une prédominance pour les items : tissage, mobiliser, animateur et médiateur. La construction de sa séance laisse à penser qu'elle est « animatrice » afin de laisser tous les élèves acteurs. Elle distribue les rôles, réclame l'écoute, le respect de l'autre afin de mobiliser l'attention de tous. « *Souleymane si toi tu as vu, je veux bien que tu recules comme cela on laisse la place aux autres.* »

« *Regarde bien juste là.* » Au-delà même de la conception de sa séance elle montre un souci d’avoir la posture d’un médiateur. En aidant au maintien de l’orientation de la tâche : « *et vous avez dit dans le questionnaire qu’on dirait qu’elle a quelque chose entre ses pattes* » ; « *Donc, est-ce qu’on a toujours le même questionnement que la dernière fois ?* » elle est dans la médiation de la régulation et du contrôle du comportement.

Phases d’appropriation pour Ana

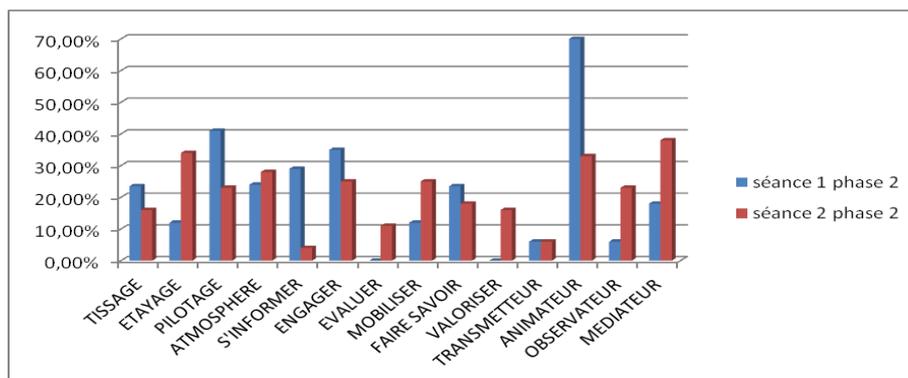


Figure 6: étude comparative de S1 et S2 phase 2 pour Ana selon les trois modèles

Cette phase est représentative du souci de la stagiaire à engager ses élèves dans la tâche. L’importance de l’item « atmosphère » montre que la stagiaire a suscité et maintenu l’engagement affectif, relationnel et intellectuel de ses élèves. « *ah voilà pourquoi tu riais ! Oh là là; catastrophe. T’en as sur les doigts ? Après tu feras l’ordinateur.*»

Les élèves se sentent en sécurité. Ils ont pu exprimer librement leur ressenti (émotion) durant la séance. Il y a eu des gestes d’enrôlement, de maintien de l’attention : « *oui là effectivement .c’est rouge ! Tu as raison Antoine.* » Elle favorise la mobilisation par un étayage verbal et kinesthésique qui lui donne un rôle de médiatrice et moins d’animatrice. « *Je vais vous montrer ce que c’est une colonne. Tu me donnes ta main. Les éléments, ils sont les uns sous les autres. C’est une verticale : en haut et en bas. ça c’est la colonne.* » Elle est davantage observatrice ce qui influe sur le pilotage de sa leçon. Elle évalue « en acte » les avancées de ses élèves et ainsi régule sa séance. « *Antoine est-ce que tu veux bien venir me montrer une colonne au tableau s’il te plait ? Allez Antoine. On va demander à Yoni d’abord ? S’il te plait, Yoni, tu peux te lever pour me montrer une colonne ?* »

Phases d'appropriation pour Léa

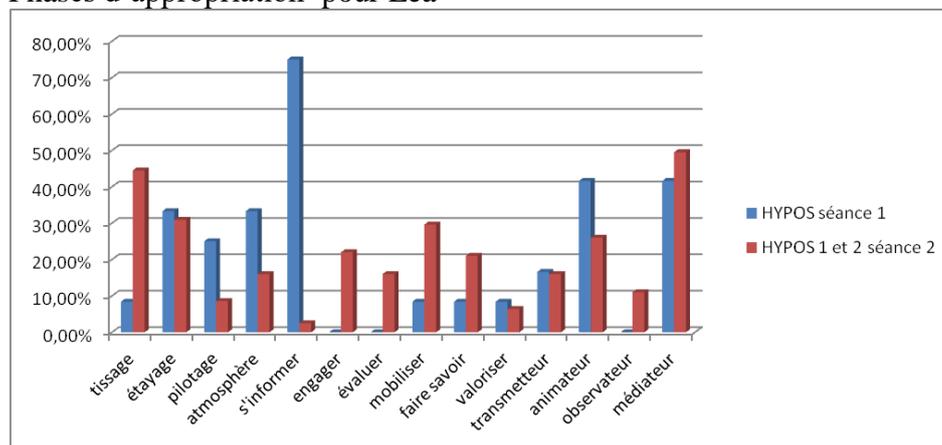


Figure 7: étude comparative de S1 et S2 phase 2 pour Léa selon les trois modèles

Léa a choisi de travailler à partir des représentations initiales des élèves pour ses deux séances. Il est vrai que la discipline (sciences/découverte du monde) induit cette démarche. Cependant, ce graphique renvoie une répartition sur les items intéressante. Ici, le tissage est très représenté et l'item « s'informer » a pratiquement disparu. On peut supposer qu'elle n'attend pas des informations descriptives mais qu'elle cherche à marquer leur **engagement** en faisant des choix, en se positionnant, en prenant une décision « *Vous m'avez dit qu'un animal qui pond des œufs est un ovipare. Si vous me dites que pour vous sous la crevette ça peut être des œufs... Elle serait ovipare.* » Par là même, elle peut vérifier que les élèves connaissent la réponse, qu'ils sont capables d'en énoncer le contenu par un raisonnement et/ou une justification (évaluer). Elle dirige leur attention vers un point particulier qui va devenir l'objet d'une activité cognitive nouvelle ; « *Moi, y a quelque chose qui m'intrigue et je trouve que vous l'avez noté ici : vous avez dit qu' « elle avait quelque chose de blanc dans son ventre mais aussi entre ses pattes » et là on le voit encore.* » (**Mobiliser**). Nous devons aussi prendre en compte que sa façon d'induire les réponses parasite le codage. « **P.E.** : « *On a vu que certaines elles l'avaient ... Ibrahim : ici ! P.E : dans leur ventre et d'autres en dessous ...* » Est-ce de l'étayage lorsqu'elle amorce le début du mot ou en faisant des gestes dans l'espoir d'aider la récupération d'une connaissance mal stockée dans la mémoire à long terme ou bien est-ce un défaut (effet Topaze) ? Léa ne souhaite sûrement pas mettre ses élèves en échec et du coup elle suggère la réponse, téléguide ses élèves vers la réponse souhaitée (faire savoir)...

Phase d'activités pour Ana

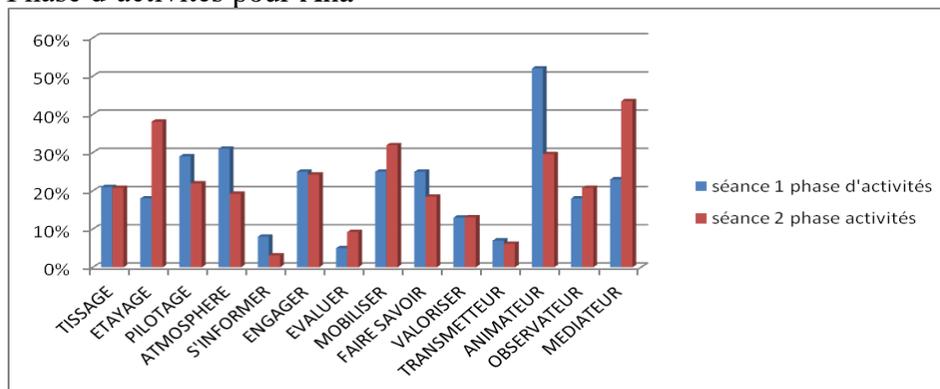


Figure 8: étude comparative de S1 et S2 phase 3 pour Ana selon les trois modèles

L'analyse comparative des phases d'activités entre la séance 1 et la séance 2 confirme le changement de posture qu'opère la stagiaire. Sa présence en tant que médiatrice est confirmé par le pic sur l'item de l'étayage. « *On va demander à Yoni de t'aider un petit peu. Regarde, il te montre que tu as 2 bleus. Alors qu'est-ce qu'il lui manque ? Regarde Antoine regarde la colonne de Yoni. Il a mis jaune, bleu, rouge et vert.* » Elle aide l'élève, ici Antoine, à effectuer sa tâche en sollicitant Yoni comme médiateur, comme « passeur ». Elle s'appuie sur celui qui sait dans le respect de sa zone proximale de développement (Vygotski) pour accompagner Antoine « l'apprenant ». Elle maintient l'orientation de l'activité en pointant la difficulté par un geste de monstration (Bruner) effectué par Yoni. Elle pratique ici la médiation de l'acte de partage en s'appuyant sur l'élève expert.

Phase d'activités pour Léa

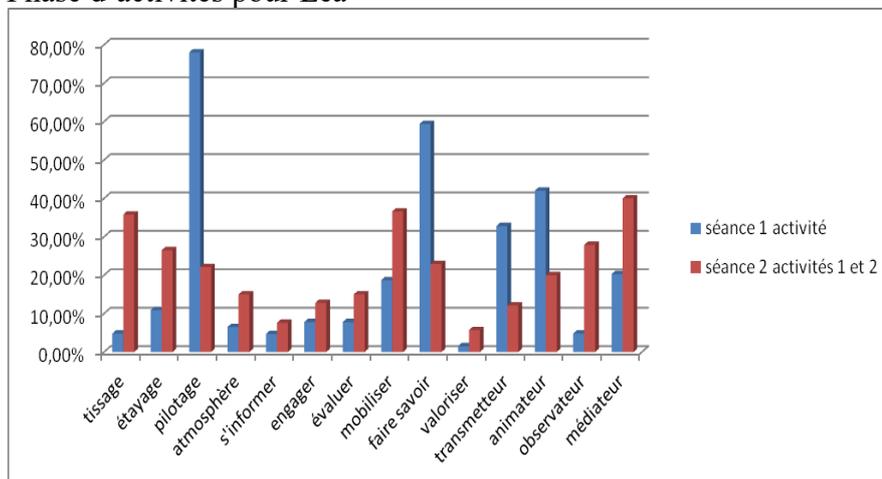


Figure 9: étude comparative de S1 et S2 phase 3 pour Léa selon les trois modèles

L'analyse comparative entre les deux séances pour chacune des stagiaires est d'autant plus significative du changement de posture pour Léa dans la mesure où la conception même de sa séance a été pensée en crescendo (en randonnée). Il y a donc un va et vient entre situation de recherche étayée par le discours et l'attitude de l'enseignante et l'institutionnalisation de savoirs et méthodes.

L'item « médiateur » est le plus représenté. En effet, il peut facilement être croisé avec « tissage » (médiation de l'intention). Il y a un véritable souhait d'une certaine clarté cognitive. Le degré d'efficacité des élèves face aux savoirs abordés est pris en compte : « *Alors est-ce que tu t'en rappelles Anthony : CRUSTACE* » *On l'a vu hier ce mot. Tu te souviens de ce que c'est ? Daniel est-ce que tu t'en souviens du mot « CRUSTACE » ? Tu t'en souviens ? C'est difficile ça !* » Elle ne néglige pas la prise en compte de la zone proximale de développement de ses élèves. Elle évalue leur capacité cognitive à comprendre les concepts abordés. Elle réduit au maximum le degré d'abstraction. « *Je vous donne ça à chacun [une grappe de raisin] pourquoi ? Cela représente quoi ?* »

La consigne est concise « *Moi je vous propose les grands, de nous donner, de chercher la définition dans le dictionnaire de « ovipare ».* Les objectifs visés sont clairs, ciblés, accessibles et évaluables mais surtout connus des élèves. « *Et on va essayer de voir si on a des exemples qui peuvent nous aider.* » « *Alors, on est en train d'apprendre à chercher dans le dictionnaire.* » « *Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire Anthony ? Ils sont en train de chercher quoi dans le dictionnaire ?* » Puis, « *Et qu'est-ce qu'on vient d'apprendre là dans le dictionnaire ?* ».

« *Regarde je t'ai mis un autre petit repère.* » le support est dénué de toute surcharge cognitive inutile : la page a été sélectionnée au préalable. Les élèves n'ont plus qu'à rechercher un mot dans une liste alphabétique. (Étayage).

Elle les amène à la généralisation. Elle les habitue à prendre conscience de l'acquisition de certains processus cognitifs, ici le raisonnement syllogistique (si...alors). PE : « *La crevette a bien une carapace, et 2 paires d'antennes. Donc c'est un crustacé. On a vu que le crustacé est un ovipare... Ibrahim : Ça veut dire que la crevette aussi est ovipare !* » En mettant en œuvre régulièrement des séances d'apprentissage sollicitant le raisonnement hypothético-déductif, elle a pour visée la transférabilité des apprentissages dans d'autres situations (médiation de la transcendance).

Elle aide au maintien de l'orientation de la tâche (médiation de la régulation et du contrôle du comportement) : « PE : « *Comment elle était notre grappe de raisin au départ ? Souleymane : avec de la farine ! PE : Et ce mouvement ça a fait quoi ? Daniel : ça l'a nettoyée ! PE j'aimerais que vous accélériez votre mouvement et que vous observiez ce qui se passe qu'est-ce qu'il y a dans l'eau. Ibrahim : On voit des bulles ! PE : Moi je voudrai savoir ce que c'est une bulle. Souleymane : C'est de l'oxygène de l'eau ! Ibrahim : C'est pour que l'œuf, il respire !* » Elle s'appuie sur le groupe, encourage la pensée convergente (médiation de l'acte de partage).

Elle suscite la curiosité, donne l'envie aux élèves de se lancer dans la tâche en leur proposant des situations concrètes : gonfler un ballon de baudruche pour montrer que le contenant deviendra trop étroit ; utiliser des pailles pour faire comprendre le rôle de l'oxygène dans le processus de la ponte. Elle mise sur la nouveauté et la complexité. (Médiation du comportement de défi)

La médiation du sentiment d'appartenance est représentée de différentes façons : PE : « *Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire Anthony ? Ils sont en train de chercher quoi dans le dictionnaire ? Le mot o...? Daniel : Ovipare !* » « *Vous allez essayer de reproduire dans l'eau le même mouvement que la crevette. Tu as compris Anthony? Qu'est-ce que tu dois faire? Anthony : on doit reproduire le mouvement ! PE : comme ça (avec la main de Anthony).* Ils font partie du groupe classe. Sans cesse, Léa cherche à maintenir leur attention et vérifie leur compréhension des tâches à effectuer. Elle associe les plus démunis en les valorisant et en les sécurisant sur leurs possibilités.

Elle n'hésite pas à avoir recours au feedback lorsque cela est nécessaire :

« *Souleymane : avec de la farine.* » ; PE : « *Elle était enfarinée.* »

Phase de clôture pour Ana

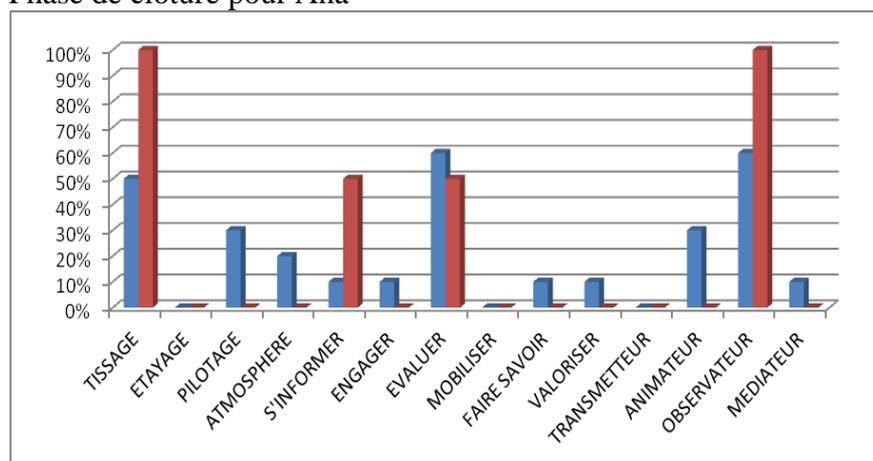


Figure 10: étude comparative de S1 et S2 phase 4 pour Ana selon les trois modèles

La phase de clôture ne contredit pas l'analyse relatée pour les phases précédentes !

Lors de cette phase, on peut observer quatre pics significatifs pour « tissage, s'informer, évaluer et observateur. » Ana annonce la clôture de la séance. « *Il nous reste 2 petites minutes.* » Son souci de raviver la mémoire didactique sur l'objet de savoir à enseigner est visible: « *Tu as appris à compléter une colonne de sudoku* ». Par cette phrase : « *Est-ce que tu peux me dire si d'après toi tu as réussi ?* » Elle s'informe sur le degré de complexité de sa séance et évalue le degré d'efficacité de Yoni par rapport aux tâches demandées. Elle est observatrice car elle laisse une place importante à l'auto-évaluation. Elle se tait, le regarde faire.

Phase de clôture pour Léa

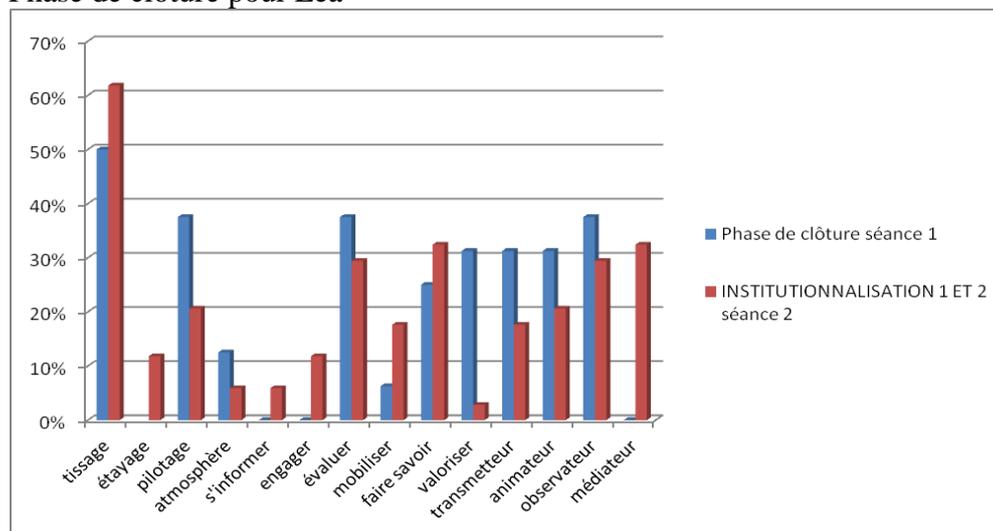


Figure 11: étude comparative de S1 et S2 phase 4 pour Léa selon les trois modèles

Une fois encore, le tissage est très représentatif du souci de Léa de faire du lien entre les différents temps de sa séance, les notions scolaires à transmettre et le projet du groupe classe (**médiation de l'intention**). Nul doute, que notre stagiaire a à l'esprit, que l'organisation et le contenu de ses activités scolaires doivent permettre aux élèves de son groupe, de se faire une idée, la plus claire possible, de la nature et des fonctions de ces mêmes activités ! (clarté cognitive).

« PE : chacun va donner quelque chose [un élément de réponse]. » a plusieurs fonctions. La première correspondrait à **engager l'autre**. Elle demande à chaque élève de faire le choix de l'élément qu'il **lui** semble important, de se positionner dans le groupe.

Elle guide leur retour réflexif pour la construction d'un résumé commun (**faire savoir**). « Alors, on essaie de voir tout ce qu'on a appris. » **Ibrahim** : nous on a découvert qu'une crevette elle est **ovipare** et elle est crustacée. PE : Elle est **ovipare** **Anthony** qu'est-ce que ça veut dire? **Anthony** : Elle **pond des œufs**. PE : quand elle **pond des œufs** **Daniel** comme ta grappe de raisin on dit qu'elle est ? Vous vous rappelez? (elle montre la grappe de raisin). **Ibrahim**: **grainée**. PE : oui grainée. Au départ les œufs ils sont où? **Ibrahim** : ils sont **dans le ventre** ! PE : Les œufs ils **sortent** et ils vont sur les **palettes**. Et pourquoi ils **font ce mouvement**? **Souleymane** : pour **l'oxygène**. **Ibrahim** : pour le bébé il **respire**. PE : et aussi pour ? **Daniel**: le **nettoyer**.» Elle **s'évalue** : sa séance était-elle bien pensée, bien menée ? Ont-ils bien compris les enjeux de la situation d'apprentissage ? (médiation de la réciprocité). Elle **les** évalue en vérifiant qu'ils sont capables d'énoncer un savoir.

Elle reste l'animateur de la séance. Elle encourage les élèves à répondre. Elle distribue la parole (mais oublie de faire participer Delphine...). Elle gère le rythme de la séance : il est l'heure, il faut conclure mais pas de temps pour une trace écrite.

Elle réajuste : grâce à la photographie, les élèves pourront restituer le résumé co-élaboré oralement ! Elle a su installer un climat de confiance par lequel, les élèves, mêmes les plus fragiles, se sentent en sécurité. Anthony et Daniel se sont sentis libres de tenter une réponse, d'oser prendre la parole. Elle les a sollicités lorsqu'elle pensait qu'ils avaient la réponse attendue (sentiment de compétence). Elle était attentive au degré de compétences de chacun.

5. Synthèse

A la suite de ces études comparatives des séances une et deux pour chacune des stagiaires sollicitées, nous sommes à même à présent de confronter parallèlement leurs résultats afin de vérifier s'il y a eu un déplacement notable dans la conception même de leur séance. Ce sont-elles autorisées à sortir du carcan rassurant de la gestion de classe où l'enseignant mène, anime et fait appliquer à tous les élèves sa leçon. Ont-elles su donner une place différente à leurs élèves ? Sont-ils acteurs tout au long de la séance ? Sont-ils impliqués dans leur apprentissage ? Quelle place leur laisse-t-on ? Pour le vérifier, nous aurons recours une fois de plus à notre grille d'analyse.

Tableau 9: étude comparative de la distribution des items par phases en S1 et S2 pour Ana et Léa:

phases	séance 1 L	séance 1 A	séance 2 L	séance 2 A
rappel/ mise en route	14,20%	13,10%	14,90%	9%
hypothèses/ appropriation.	12%	7,30%	27%	33,70%
mise en activité/recherche	64,80%	73,30%	44,60%	49,30%
institutionnalisation/clôture	9%	6,30%	13,50%	7,80%

En voici sa réalisation :

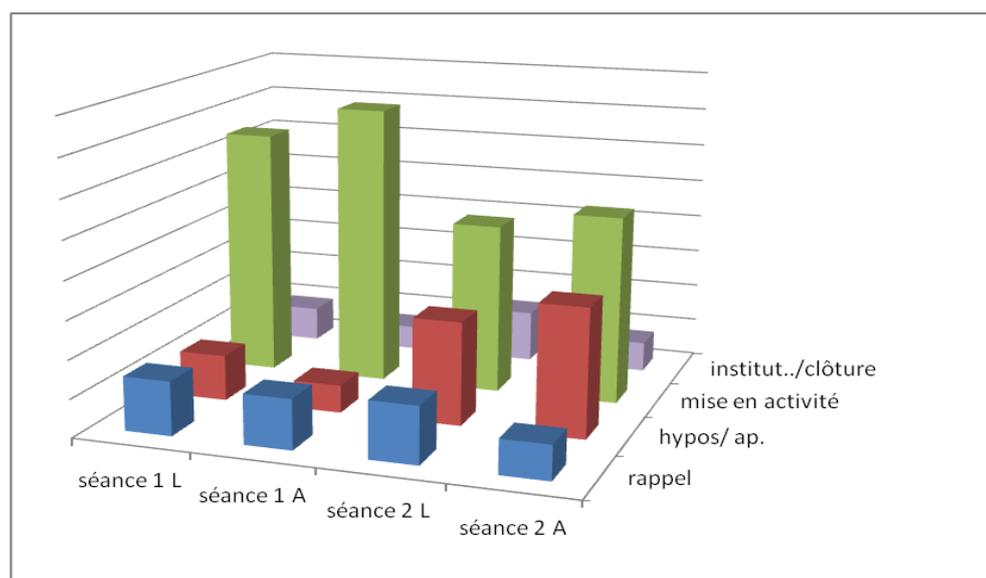
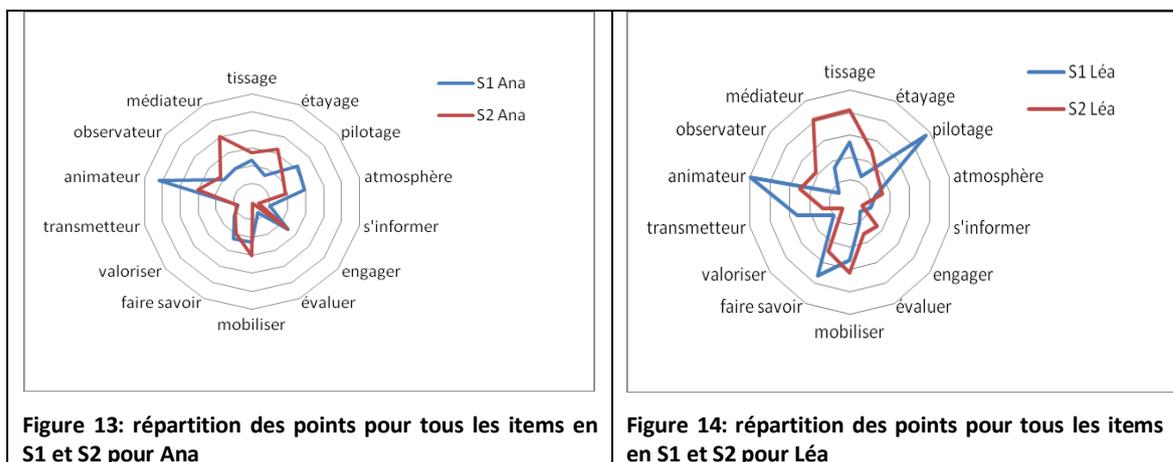


Figure 12 : étude comparative de la distribution des items par phases en S1 et S2 pour Ana et Léa:

Cette figure correspond à la somme des items selon nos trois modèles répartis par

phases d'apprentissage en séance une et en séance deux pour chacune des stagiaires. Les préoccupations de ces dernières ont véritablement été déplacées vers les besoins des élèves. En effet, leur participation active est sollicitée très rapidement. Il y a un va et vient entre hypothèse/ appropriation et mise en activité/recherche. Les élèves sont actifs. Ils réfléchissent, comparent, discutent. Les temps de corrections sont des mises en commun qui ressource et font rebondir vers d'autres hypothèses. Ils sont dans une démarche constructiviste. Ils co-construisent. Cependant, cette démarche d'investigation ne les laisse pas sur leur « faim » ! Des savoirs sont posés, institutionnalisés ! Bien que le S1 d'Ana corresponde en fait à la deuxième visite conseil, nous pouvons constater cependant qu'une plus grande mise en activité des élèves est présente dès le début de la séance.

La confrontation de la répartition des items sur les verbatim devraient pouvoir nous donner une indication sur les écarts observables ou non de leur geste.



Il est effectivement visible qu'une répartition différente s'est opérée entre la S1 et la S2 que ce soit pour Ana ou pour Léa.

Nous pouvons déduire de ces analyses individuelles, quantitatives et qualitatives, des dernières séances qu'il y a eu aussi bien pour Ana que pour Léa une **prise de conscience** de gestes et de discours à privilégier.

A nous à présent d'essayer de comprendre pourquoi !

VI. Discussion

Qu'avons-nous cherché à connaître? Ce sont des enseignants titulaires, déjà formés et reconnus comme tels par l'institution qui s'inscrivent à la formation ASH. Que leur apporter de plus que ce qu'ils savent déjà? Mis à part, l'apport important et incontournable de la psychologie cognitive sur les élèves porteurs de troubles tels que les TED, [TFC](#) [TDA/TDAH](#), [Dys...](#) bien évidemment! Pourrait-on imaginer qu'ils n'apprennent pas de gestes différents mais qu'ils prennent conscience de leurs gestes et du coup, opèrent un déplacement dans leur posture d'enseignant? Cela nous amène à faire une étude comparative conjointe des stagiaires afin d'essayer de définir "**En quoi la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers engage-t-elle l'enseignant à changer de posture?**"

Pour déterminer cela, il nous faut donc cibler des critères représentatifs des gestes privilégiés par l'enseignant spécialisé. En effet, l'enseignant spécialisé doit acquérir des compétences particulières et complémentaires de celles attendues de tout enseignant ([B.O.](#)). Quelles sont ces compétences?

Nous déterminerons des items qui nous semblent déterminants dans les gestes de métiers d'un enseignant spécialisé puis tenterons d'en définir l'impact?

1. Analyse comparative des préoccupations ressortant des verbatim

Il ne s'agit pas d'éliminer des gestes mais bien de les intensifier différemment selon les phases de la séance. Nous avons donc isolé les items des postures privilégiées afin de prendre en compte un paramètre qui nous semble être important : la prise en compte des besoins des élèves influe-t-elle aussi sur la répartition des gestes de métier lors des différentes phases? Cela va nous permettre ainsi de souligner les gestes professionnels de l'enseignant pour s'ajuster à la situation.

1.1. Détermination de critères

Nous l'avons vu, un enseignant spécialisé doit pour prendre en compte les besoins éducatifs de ces élèves, pouvoir concevoir et mettre en œuvre ses séances différemment d'un enseignant de classe ordinaire. Pour cela ses gestes, sa posture et son discours doivent s'en ressentir lors de la séance. Nous devrions donc avoir un fort changement sur des items qui nous semblent être les plus représentatifs de l'enseignement spécialisé.

Si pilotage et atmosphère nous semblent être les premières préoccupations du débutant, qu’être animateur et transmetteur de savoir vont de paire avec le métier d’enseignant, nous pensons que évaluer et valoriser sont là aussi des « allant de soi » concernant le rôle et les missions de tout enseignant !

Aussi, avons-nous ciblé comme items à privilégier ceux qui nous semblent davantage tournés vers l’élève, mis au service de l’élève : le **tissage** qui donne du sens , fait des liens, le projette et clarifie les attendus; l’**étayage** qui tient compte de la ZPD de chaque élève, qui l’aide à dire, à faire, à comprendre et à faire dire (métacognition) ; **engager** l’élève dans l’activité, le motiver, le capter pour ainsi l’aider à **mobiliser** ses connaissances, faire les bons choix, argumenter, justifier ; pour cela il faut savoir se mettre en retrait, laisser faire , laisser tâtonner, comparer puis recommencer, être un **observateur** participatif c'est-à-dire s’effacer mais ne pas disparaître ! Etre le médiateur entre l’objet de savoir à acquérir et les connaissances actuelles de l’élève. Mettre à sa disposition les outils nécessaires à la compréhension de la tâche à effectuer puis à sa réalisation. Ce sont ces items que nous avons choisis de travailler lors des ateliers professionnels et nous souhaitons vérifier si cela a eu une quelconque influence sur la mise en œuvre des séances de nos deux stagiaires. [L’étude comparative de la répartition de ces items](#) ciblés au cours des différentes phases pour chacune des stagiaires devraient nous donner une indication sur la prise en compte ou non de ces critères mis en avant.

1.2. Comparaison entre les séances S1 et S2 de chaque stagiaire

Répartition des items ciblés lors des séances S1 et S2 pour Léa et Ana.

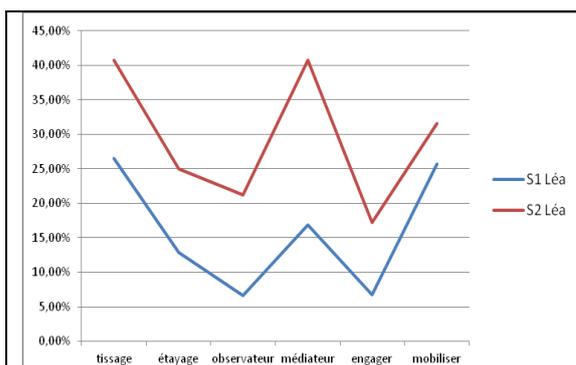


Figure 15: Léa selon critères attendus du PE Spécialisé

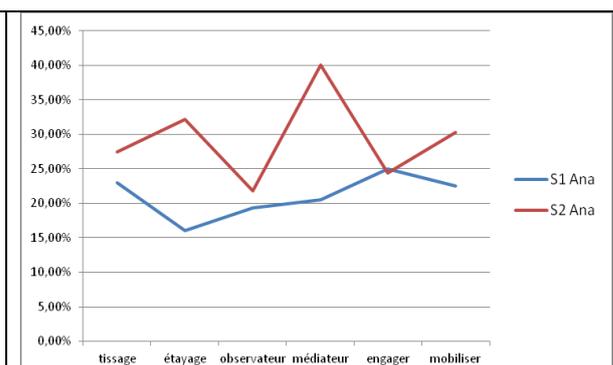
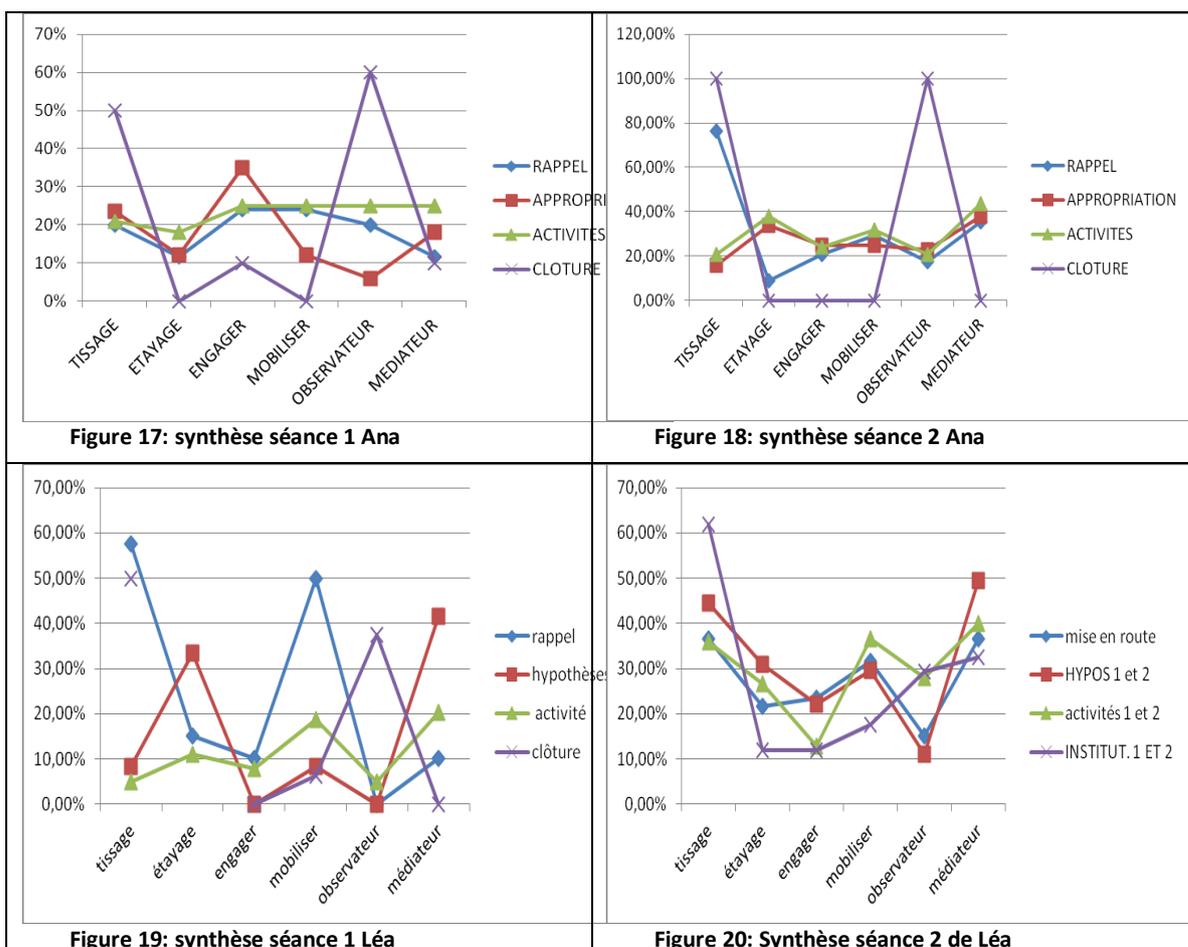


Figure 16: Ana selon critères attendus du P.E spécialisé

Les deux stagiaires ont effectivement développé des compétences sur les critères travaillés en ateliers professionnels et ciblés lors des visites. L’item « médiation » est particulièrement représentatif de cette appropriation de gestes professionnels. Il y a effectivement, une répartition différente des items ciblés. La prise en compte de la difficulté des élèves à faire des liens est accentuée dans la phase de rappel pour Ana et dans la phase de clôture pour Léa. On peut remarquer une harmonisation dans la répartition des items durant toute la séance deux pour chacune d’entre elles.

Synthèse par phase de la répartition des critères retenus pour un enseignant spécialisé :

Nous cherchons à vérifier à présent si la répartition des items ciblés est différente là aussi entre la première séance et la dernière.



Une fois de plus il s'avère qu'il existe une harmonisation entre la répartition des critères ciblés avec cependant de fort pics pour la posture de médiateur.

1.3. Comparaison commune de leurs préoccupations enchâssées

Tout enseignant, doit gérer son groupe classe. Nous l'avons vu aussi en première partie de cet écrit. Il semblerait donc logique que les items « **pilotage, atmosphère, faire savoir, transmetteur et animateur** » soient des items très représentés lors des séances 1 de Léa et Ana, mais que ceux-ci soient moindres lors de la dernière visite.

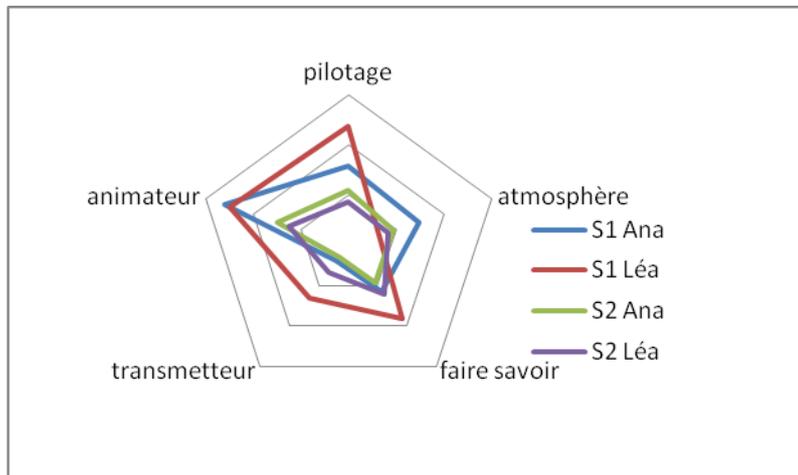


Figure 21: répartition des items selon les critères basics

Par cette figure, nous cherchions à montrer un déplacement d'intention entre les S1 et S2 des deux stagiaires sur des items jugés « basics ». Il s'avère qu'effectivement, la très nette diminution du pourcentage par rapport à ces items accentue une recentration des courbes. Même si, le rapport entre les deux séances concernant Ana, est plus minime. Rappelons que la première séance filmée se situe après les ateliers professionnels. C'est sans doute pour cela que l'écart est moins prononcé !

. Les items « s'informer, évaluer et valoriser » nous semblent être des critères importants autant pour l'enseignement ordinaire que spécialisé. Nous ne les mettrons pas en étude. Cependant, le document se trouvera en annexe pour consultation.

Il nous reste donc à étudier le mouvement opéré ou pas sur les critères « **tissage et étayage** », « **engager et mobiliser** », « **observateur et médiateur** ».

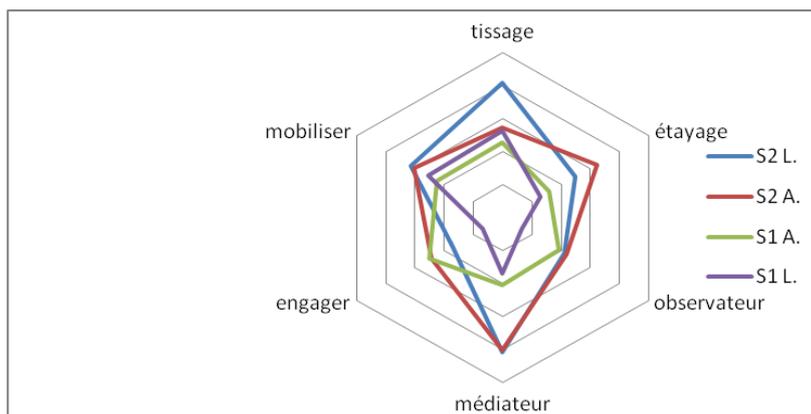


Figure 22: répartition des items ciblés en S1 et S2 pour Ana et Léa

Nous pouvons observer dans cette configuration, une décentration commune aux deux stagiaires. En effet, l'étirement de leurs courbes montre une nette accentuation de leurs préoccupations vers la médiation et la mobilisation. Elles sont moins centrées sur leur prestation mais davantage tournées vers l'élève.

1.4. Analyse commune des séances par phases selon les critères ciblés

Ici nous cherchons à démontrer si ce déplacement de gestes est plus ou moins accentué selon les différentes phases d'apprentissage.

Etude comparative de Ana et Léa phase 1

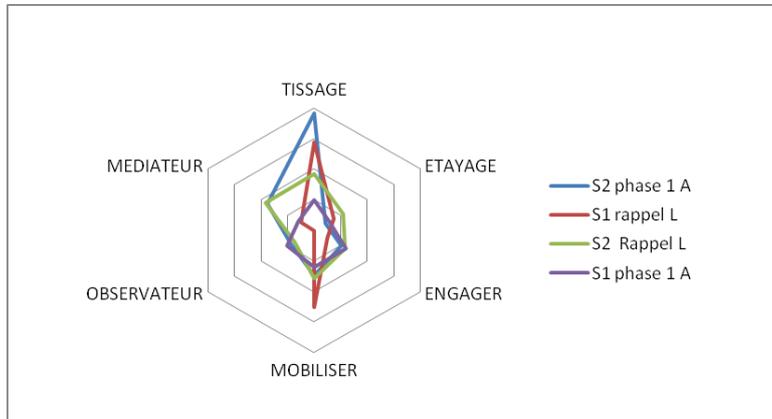


Figure 23: étude comparative de Léa et Ana phase 1 en S1 et S2 selon les critères ciblés

Etude comparative de Ana et Léa phase 2

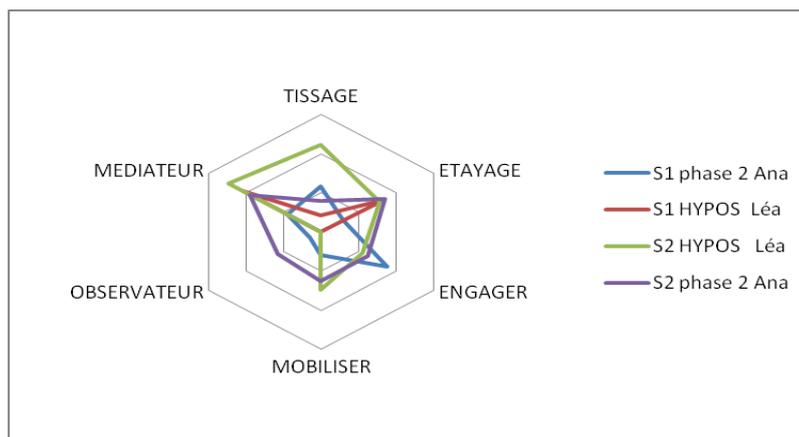


Figure 24: étude comparative de Léa et Ana phase 2 en S1 et S2 selon les critères ciblés

Etude comparative de Ana et Léa phase 3

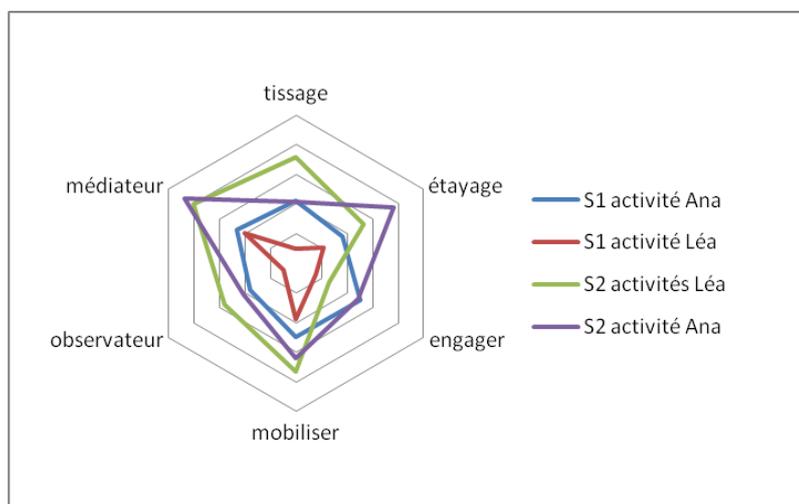


Figure 25: étude comparative de Léa et Ana phase 3 en S1 et S2 selon les critères ciblés

Etude comparative de Ana et Léa phase 4

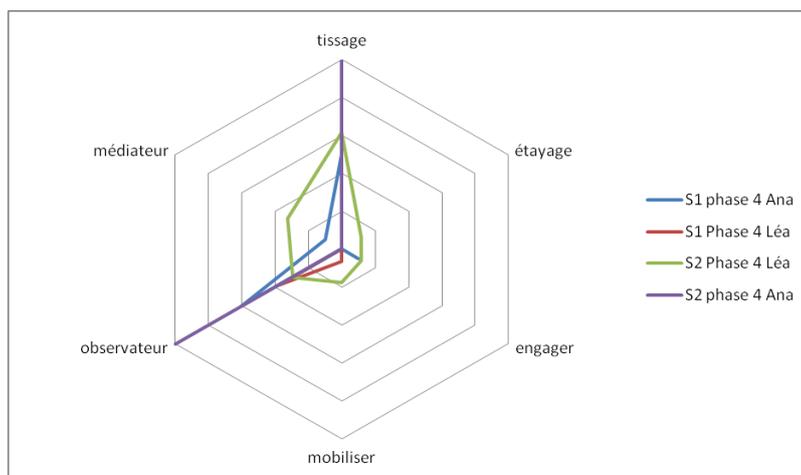


Figure 26: étude comparative de Léa et Ana phase 4 en S1 et S2 selon les critères ciblés

Nous constatons, une fois de plus, l'écartement des courbes accentuant la prise en compte de l'importance du tissage en début et en fin de séance (phase 1 et phase 2).

Les pics des phases 1 et 4, mettent en évidence, le souci d'une mise en projet des élèves vers le but à atteindre puis le retour à l'objectif visé et/ou aux hypothèses proposées selon la stagiaire pour enfin les amener à la construction collective d'une généralisation et /ou à une co-évaluation élève/enseignante. La boucle est bouclée. La présence, moindre mais notable, du tissage phases 2 et 4 montre un souhait de maintenir l'orientation des élèves vers leur but. C'est le fil conducteur entre les différentes activités au cours de la séance.

La triangulation « médiateur, étayage, mobiliser » repérable pour la phase 3 (activités) est, elle aussi, commune à nos deux témoins. Le souci d'aider les élèves en rendant accessible la notion travaillée par, leurs actes, leur discours et la démarche mise en œuvre lors de leur séance, a une fois de plus évoluer vers les extérieurs du radar.

Ceci est gratifiant.

L'item « observateur » en phase 4 est intéressant. En effet, Ana, bien que déjà sensible à cette posture de mise en retrait lors de cette phase en S1, à doubler son pourcentage de prise en compte. Nous ne pouvons en dire autant concernant Léa (S1: 37,5% pour 29,4% en S2). Cependant, le dispositif qu'elle a privilégié compte tenu de la discipline travaillée et du profil hétérogène de ses élèves (âge et niveau scolaire), induit sûrement plus une posture « d'accoucheur » d'idées (médiateur : S1 0% pour 32,40% en S2). Elle les guide dans leur mise en mots, les accompagne dans la formulation d'une future trace écrite. Rappelons qu'elle a manqué de temps pour aller jusqu'au bout de la séance prescrite.

2. Analyse de la co-activité professeur/ élèves

Les différentes analyses des verbatim des deux stagiaires, aussi bien qualitatives que quantitatives, montrent un déplacement représentatif dans leur positionnement et dans la conception de leurs séances. Si nous nous basons sur ces résultats, nous pouvons donc supposer que la séquence des ateliers professionnels mise en place a eu un impact positif sur l'agir des stagiaires. La prise en compte des besoins des élèves a donc influé sur la posture à avoir lorsqu'on « pense » puis qu'on « conduit » sa classe.

Mais comment ? Cela pourrait nous laisser croire, que de nouvelles interrogations ont surgi lors de la conception même de leur séance : Comment faire en sorte que les élèves apprennent, s'auto-apprennent ? Comment faire en sorte qu'ils restent concentrés sur la tâche tout au long de la séance, éviter qu'ils ne « décrochent »? Comment faire pour qu'ils puissent se rendre disponibles pour d'autres apprentissages à la fin de la séance ? Comment répondre à tous ces besoins si caractéristiques de nos élèves si particuliers ? La réponse viendrait-elle du fait que les enseignantes ont appris à se décentrer de leurs séances pour mettre leurs actes au profit de ceux des élèves ?

En effet, nous avons constaté une répartition des gestes de métier moins centrée vers soi, davantage tournée vers les élèves lors des différentes phases. Nous avons mis à jour une décentration commune aux deux stagiaires pour différents items répondant aux critères représentatifs de ceux d'un enseignant spécialisé, la médiation et la mobilisation notamment. Nous nous sommes donc interrogées sur la relation entre la part de l'**agir** des uns et des autres dans cette analyse. Nous avons été en quête d'un langage théorique qui permette de parler plus scientifiquement que d'autres **des actions** qui s'enchaînent et se répondent dans une classe.

« On peut se poser la question pour les deux métaphores de l'action sociale qui me semblent avoir été les plus largement utilisées: celle de «l'acteur» jouant un rôle sur une «scène sociale» et celle de «l'agent» supposé être le porteur interchangeable des exigences d'un «système». J'y ajouterai volontiers un troisième langage de l'analyse des actions, celui de «l'actant», corrélatif d'une tout autre conception du «système». Bien que d'un emploi plus récent et plus spécialisé, ce concept éclaire peut-être, sur un cas particulier, le point de discordance entre les deux autres, en utilisant pour décrire un système (le langage en l'occurrence) la description de l'activité symbolique de celui qui l'utilise (dans la «parole»), décrivant, du même coup, l'activité de cet actant linguistique comme une action qui fonde les catégories sémantiques et les opérations syntaxiques inscrites dans la structure du système. »
(Passeron, 2001)

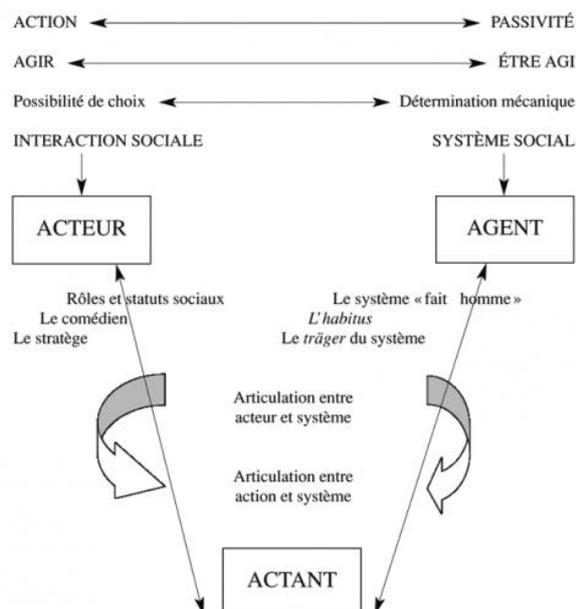


Figure 27: dispositif théorique et métaphorique des théories de l'action¹⁶

Si, au regard de cette définition, nous pouvons poser comme règle que l'enseignant est celui qui « agit », qu'il est un acteur, qu'il joue un rôle à partir de son statut de professeur des écoles, alors, l'élève est celui qui « est agi ». Il est un agent que le système fait « apprenant ».

Dans notre recherche, nous avons avancé que les compétences de tous professeurs des écoles, « l'agir sur », correspondaient aux items : « pilotage, atmosphère, transmetteur de savoirs, animateur, et faire savoir ». Nous avons émis le postulat que l'enseignant spécialisé se distinguait par des compétences davantage tournées vers les élèves, « l'agir pour ». Cela correspondait aux items : « tissage, étayage, engager, mobiliser, observateur et médiateur. » Il nous faut donc à présent chercher quelle est la part d'activité réelle des élèves et des enseignantes. Quelle est la répartition des actions entre « acteur » et « actant » dans les séances 1 et 2 d'Ana et de Léa ?

Afin que nous soyons d'accord sur la définition de ces notions, nous nous sommes intéressées aux travaux de Greimas (1966) Celui-ci explique que cette notion correspond à une entrée en relation médiatisée avec un autre actant en manipulant le langage ou tout autre outil médiateur. Pour cet auteur, la notion d'**actant**, s'inscrit dans un projet d'analyse symétrique d'actions et de déterminations, que les actants - *en tant qu'êtres ou que choses* - entraînent par leurs inscriptions dans des situations, par leurs participations au processus. Un actant se définit par sa faculté à *agir, à avoir un poids, une intensité dans le déroulement de l'action*. La notion d'actant permet ainsi à la sociologie de réconcilier les *humains* et les *non-humains* en une seule et même entité.

¹⁶ Légende : Les flèches pleines à une pointe soulignent un engendrement entre concepts ou représentations ; à double pointe leur opposition. Les flèches fines à double pointe une articulation entre deux concepts qui oblige à les définir l'un par l'autre dans un programme de recherche.

Il ne nous reste plus qu'à croiser les items : « tissage et étayage, engager et mobiliser, observateur et médiateur. » qui correspondraient à la notion d'actant selon Greimas puisqu'il y a une entrée en relation médiatisée, avec celle d'acteur.

Etude comparative des séances S1 et S2 (réunion des items de Ana et Léa)

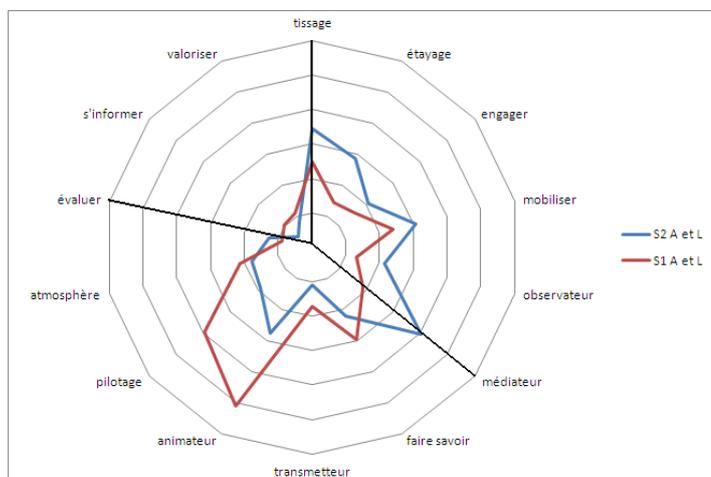


Figure 28: réunion des items de la séance S1 d'Ana et Léa et de la séance S2 de Léa et Ana

Cette dernière étude reprend le découpage de trois groupes des items traités ([PE, PE Spé et PE + PE Spé](#)). Cette dernière représentation est flagrante du changement de posture des deux stagiaires au cours de cette recherche. Le tissage est bien réel, d'une large amplitude mais recentré vers l'essentiel. Nous pouvons donc en déduire que :

La prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers engage l'enseignant à changer de posture.

Cela **interagit sur une conception différente de la séance** : il faut prendre en compte tout au long de celle-ci que ce sont des élèves qui ont du mal à fixer leur attention, à gérer leurs actions, à se repérer dans le temps, à récupérer dans leur mémoire les traces du travail fait précédemment, à établir une relation banale.

Il est important que les élèves comprennent où ils vont (projection) et comment ils y vont (anticipation, planification des tâches) afin, de se rendre disponible pour tout autre apprentissage qui leur demande un coût cognitif. Annoncer au début ce qui est prévu et faire le point à la fin, leur permet de « passer à autre chose » (problème d'inhibition).

Certaines démarches d'apprentissage sont à privilégier plus que d'autres. Ces élèves ont des difficultés à organiser leur pensée, à anticiper et à planifier. La manipulation doit être explicite quant à l'objectif visé. Ils ne doivent pas avoir à **confondre tâche (couper des étiquettes) et activité (trier selon des critères)**. L'entrée dans la pensée abstraite est déficitaire pour beaucoup. Elle doit donc s'accompagner par des démarches hypothético-déductives qui vont permettre l'apprentissage de l'abstraction.

Les métaphores sont explicitées car ces élèves ont des difficultés à passer du concret à la représentation imagée.

Cela interagit sur les gestes enseignants : il faut penser à amener les élèves à construire par eux-mêmes, les y guider. L'étayage peut être sous la forme d'une reformulation par l'adulte, par l'entre-aide entre les élèves, par des dispositifs privilégiant les interactions, la prise en charge par un tiers d'actes sans valeur ajoutée à l'objectif visé.

Cela interagit sur le discours de l'enseignant. En effet, celui-ci doit trouver les questions éclairantes qui vont mobiliser les élèves sur le comment et le pourquoi de ce qu'ils ont à faire. L'enseignant spécialisé doit s'assurer de l'engagement constant de ces élèves, les amener à faire des choix et à prendre leur place au sein du groupe.

Cela interagit sur le rôle de l'enseignant qui devient un médiateur cognitif et qui opère le lâcher-prise.

Au vu de ces croisements de données, nous pouvons dire que Léa et Ana sont des enseignantes spécialisées telles que nous en avons défini les critères. Critères fortement influencés par les travaux de J. Bruner. Nous pouvons retrouver dans nos diverses analyses les six activités de tutelle qu'il décline ainsi : l'enrôlement (tissage), la réduction du degré de liberté (étayage), le maintien de l'orientation (mobiliser), la signalisation des caractéristiques dominantes (médiateur), le contrôle de la frustration (engager) et la démonstration (observateur participatif).

Nous pouvons penser que les ateliers professionnels auraient contribué à ce changement de posture, que les stagiaires se seraient construits une nouvelle identité professionnelle...

3. Les limites de l'expérimentation

3.1. La légitimité du protocole

Notre dernière phrase du paragraphe précédent est au conditionnel. En effet, quelle est la part imputable aux ateliers professionnels sur la transformation des stagiaires? Pourquoi toute une année de formation en alternance si, quelques heures suffisaient? C'est bien un ensemble d'éléments : cours, recherches personnelles dans le cadre de l'écriture de leur mémoire professionnel, rencontres, échanges, mutualisation, recul sur leur pratique antérieure ... qui a contribué à la construction de cette nouvelle identité.

3.2. L'impartialité dans le codage

Nous voulions que notre recherche mette en avant la richesse de la formation et plus spécifiquement du travail effectué lors des ateliers. Le codage selon les différents

critères est-il fiable à 100% ? Malgré tout, n'y a-t-il pas de notre part, un jugement de valeur ? A-t-il influencé le codage ?

3.3. Les protagonistes

Les élèves que prend en charge Ana, présentent tous des troubles envahissants du développement. « *Les TED sont un groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations.* »¹⁷. C'est pourquoi, le nombre d'élèves, lors des visites, était différent. Nous sommes passés de 3 à 2 participants. Les sujets eux-mêmes avaient changé entre les séances 1 et 2 : Yoni, Emeric et Gwenaëlle pour la séance 1 ; Yoni et Antoine pour la séance 2. Seul Yoni, a participé aux deux séances étudiées. La raison est sûrement que **Yoni**¹⁸ est un élève qui accepte le caractère collectif de la vie scolaire. Il est capable de fonctionner indifféremment avec chacun de ses camarades et se montre tolérant envers les comportements inappropriés des autres élèves. Lui-même a peu de manifestations inadaptées en groupe. Il peut exprimer son désaccord ou un mal-être par des bruits vocaux, des regards et des gestes explicites. Il s'apaise rapidement lorsqu'on intervient et le rassure. Il interagit spontanément avec l'adulte en situation d'apprentissage, ainsi qu'avec ses pairs s'il y est invité. Il participe volontiers à un jeu et manifeste du contentement lorsqu'il gagne. Il prononce quelques sons et essaie parfois de répéter des mots avec beaucoup de difficultés. Il se fait comprendre par bruits et gestes explicites lorsqu'il veut communiquer. **Emeric** est un élève qui se montre assez rarement serein et en sécurité. Son angoisse se traduit par des cris, des rires frénétiques, des pleurs ou de grands déplacements d'un bout à l'autre de l'espace dans lequel il se trouve. (C'est d'ailleurs, l'une des raisons pour lesquelles, la séance de la première session n'a pu être filmée). Ces manifestations (surtout les cris) engendrent son rejet par plusieurs élèves du groupe. Seuls Yoni et **Gwénaëlle** acceptent sa présence en classe. En retour, Emeric manifeste beaucoup moins d'angoisse à leurs côtés. Cette préadolescente a une capacité limitée à développer des relations avec des pairs, à partager, mais également une difficulté à utiliser la communication non verbale pour réguler les interactions. Il faut vite repérer le moment où elle n'est plus attentive ni intéressée. C'est pourquoi en S1 nous avons pris le groupe pendant que la titulaire gérait Gwennaëlle qui ne souhaitait plus travailler avec les deux autres. **Antoine** est un jeune dont les troubles de la communication se retrouvent au niveau expressif (c'est-à-dire du

¹⁷ D'après La Haute Autorité de Santé, s'appuyant sur la CIM-10 (Classification Internationale des Maladies)

¹⁸ Le profil des élèves a été établi à partir des observations de la stagiaire.

point de vue de l'émetteur du message) avec un retard de langage et des particularités dans l'utilisation de celui-ci : jargon, écholalie ou particularité prosodique et rythmique. Nous avons pu observer lors de la séance une focalisation excessive sur un sujet, et une utilisation du langage sous des formes socialement inappropriées parfois.

Le changement des participants a engendré une mise en œuvre différente de la part de la stagiaire. En effet, le comportement de certains élèves, exprimant leur « souffrance » à un moment donné, va monopoliser l'attention de celle-ci, faussant le rapport au temps lors du découpage par phases, faussant aussi l'importance de certains items au détriment d'autres (engager, atmosphère, animateur).

De plus, il faut tenir compte des différents degrés de l'étayage choisi par les stagiaires tel que le **degré de nouveauté** : le support (le tableau interactif), la démarche (hypothético-déductive) que les stagiaires ont choisi d'utiliser pour la première fois lors de cette visite conseil ont sûrement été un facteur dans la mise en activité des élèves.

3.4. Les relations humaines

Une certaine complicité s'est construite avec les stagiaires. Notre implication réciproque dans la réussite des unes comme des autres a nécessairement transpiré dans la conduite des séances et dans l'analyse qui s'en est suivie.

3.5. Mise en perspective

La première visite s'effectue après une période de six semaines de formation. Nous osons espérer que, déjà, les stagiaires ont appris à gérer leur groupe classe différemment. Ils ne sont pas « vierges » de tout apport théorique ni pragmatique.

Il aurait fallu les filmer en tout début de formation. Et encore ! Pour la plupart, ce sont des « faisant fonction ». Ils ont donc déjà eu à s'essayer sur des gestes professionnels pouvant répondre aux besoins des élèves.

Il aurait fallu savoir qui souhaitait demander la formation en fin d'année scolaire et venir les filmer face à un groupe classe en milieu ordinaire.

Il serait judicieux de filmer un ou plusieurs étudiants et de les suivre tout au long de leur parcours professionnel. Par chance, quelques uns feront la formation ASH et alors seulement, si le nombre est relativement conséquent, nous pourrions peut être passer du conditionnel passé première forme : « Les ateliers professionnels *auraient contribué* à un changement. » à un futur proche : « Les ateliers professionnels *vont contribuer* à un changement. »

4. L'objet de la recherche au regard de l'actualité.

Il serait opportun à présent de mettre en regard notre dispositif avec la nouvelle formation des professeurs des écoles.

Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) forment à des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ([MEEF](#)). Cette formation « *repose sur un équilibre entre enseignements, stages et périodes d'alternance.* » L'expérimentation est nécessaire. Il faut passer du vécu pour atteindre le conçu !

« *Les équipes pédagogiques sont composées de **personnels spécialisés dans la formation des enseignants**, de personnels enseignants et d'enseignants-chercheurs en service dans les [U.F.R.](#), et de professionnels en exercice de l'éducation nationale (**enseignants du premier et du second degré**, chefs d'établissements, etc.). Le caractère **pluriel de ces équipes** et la qualité et l'actualité de leur expertise, **issue de leur pratique** dans leur laboratoire, dans leur établissement scolaire ou **dans leur classe**, permettent d'assurer une formation d'un haut niveau scientifique en phase avec **l'exercice du métier en situation.** » Il est intéressant de noter ici la valorisation du personnel de terrain comme partenaire incontournable !*

« *Il conviendrait de proposer également un stage en entreprise et **de mobiliser l'acquisition des compétences sur des situations concrètes et des pratiques professionnelles*** ». Notre proposition d'ateliers professionnels comme outil de médiation et vecteur d'apprentissage prend tout son sens !

« *La création des nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation répond à une volonté de **rassembler toutes les forces scientifiques et pédagogiques sur un même site, dans une même académie.*** » L'objectif est double :

- *Permettre l'acquisition des savoirs disciplinaires indispensables pour les **enseigner et les transmettre aux élèves.***

Ce qui s'apparenterait aux gestes de métier à apprendre.

- *Dispenser une culture professionnelle commune à l'exercice des différents métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (**gestion d'une classe, prise en compte de la diversité des publics, etc.**)*

Ce qui renverrait davantage à l'apprentissage de gestes professionnels.

Et si l'ESPE avait pour vocation de ne former que des E. spé (enseignants spécialisés) ?

Conclusion

Ce mémoire de recherche n'a pas pour ambition de mesurer le rôle des ateliers mais bien d'essayer de comprendre et de décrire un processus de transformation que l'expérience commune vécue lors de cette « formation en action » peut apporter dans la prise de conscience de gestes professionnels appropriés à un public ciblé. Ces ateliers ont été notre outil de médiation dont le rôle a été « comme étant ce qui s'interpose entre l'apprenant et le monde, ou l'objet à connaître, et qui remplissent une fonction de structuration et de facilitation dans la construction des apprentissages. » (Montandon, 2002, p.32). Ils ont permis « d'analyser l'implicite des actions mentales et matérielles » durant une séance (Vermersch 2006). Ils ont mis en lumière « le jeu dynamique des postures d'étayage » (Bucheton, 2009). Les stagiaires se sont essayés à ajuster leurs gestes professionnels en « se rendant compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe. » (Bucheton, 2009)

Cependant, il ne peut y avoir d'apprentissage sans transfert !

« La notion de transfert se réfère à la capacité de mettre en œuvre des savoirs ou des savoirs faire, appris dans une situation donnée, dans un contexte nouveau : autrement dit, il s'agit de la capacité de généraliser ce qu'on a appris à une situation nouvelle. (Barth, 1993, P.168)

Léa a passé sa certification en juin. Des remarques lui ont été faites par les membres de la commission : « excellente posture mais pas suffisamment de recul avec le milieu ordinaire ! » Medhi est lui aussi passé à la fin de la première session. Il a eu les honneurs du jury. Il a été sollicité pour être à son tour maître formateur. Ana quant à elle, est passée le 12 novembre et a eu les félicitations des membres de sa commission. Son travail a été repéré par notre collègue formateur ASH qui écrit une thèse sur l'accueil des élèves à large spectre autistique et l'entrée en communication avec le monde extérieur via l'apprentissage de l'écrit. Pour tous les trois, une admission est proposée au rectorat à la plénière de janvier.

Nous sommes à même de croire que nos stagiaires ont opéré un transfert de compétences sur leur propre classe. De gestes de métier acquis (enseigner, transmettre, tenir sa classe...) ils ont construit des gestes professionnels. Ils sont devenus de véritables médiateurs au service de leurs élèves à besoin éducatifs si particuliers !

De notre côté, rien ne nous obligeait à s'inscrire dans ce MASTER. Notre situation n'est pas en danger bien que n'ayant aucun diplôme universitaire et non titulaire du poste. Nous avons été recrutées sur nos diplômes professionnels ([CAPSAIS](#) et [CAFIPEMF](#)) et jusqu'à présent cela suffisait. Cependant, nous sommes amenées à accompagner des étudiants qui choisissent comme option de recherche de travailler sur la diversité et le handicap. Changement de public, changement d'optique ! Quels savoirs avons-nous pour valider ou non leurs écrits ? Il nous a semblé judicieux de faire cette démarche d'inscription pour plusieurs raisons :

- Conscientiser notre propre façon de travailler en opérant un véritable retour métacognitif sur notre expérience et la partager.
- Revisiter des auteurs, en découvrir d'autres, se renouveler, approfondir, réactualiser.
- Changer de posture, devenir étudiante, prendre et apprendre des autres.
- Légitimer notre place.
- Découvrir un nouveau centre d'intérêt : l'ingénierie de formation.

Enfin, nous avons beaucoup appris, compris aussi. Ce que l'intuition dictait, la théorie le confirmait. L'autodidacte que nous sommes, a souvent été conduite au savoir grâce à la pratique. C'est en réalisant les choses, donc en « mettant la main à la pâte » qu'e nous avons acquis nos connaissances, d'où l'importance de l'apprentissage par la pratique que nous prônons tant ! Cependant sans nourritures extérieures, l'esprit s'appauvrit. Peu importe le côté où l'on se trouve (enseignant/enseigné), la formation ne peut être un simple accompagnement. Elle nécessite un temps de recul et d'analyse sur les pratiques : transformer les savoirs empiriques en de véritables savoirs savants.

Le temps de l'autodidaxie semble révolu.

Bibliographie

Aldrich, R. (2000). Consulté le mai 25, 2013, sur UNESCO : Bureau international d'éducation: www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/lockef.PDF

Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.

Allal, L. (1993). L'évaluation des apprentissages. Dans *L'évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives* (pp. pp. 57-74). Sherbrooke (Québec): Editions du CRP.

Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979, 6e éd. 1991.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Consulté le mai 2013, sur Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation: Berne, Lang

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1*, , pp. 5-16.

ARIP. (2008). *Enseigner la compétence : réaliser et concevoir des actions à visée artistique esthétique expressive*. Consulté le mai 2013, sur Action Recherche Innovation, Production du département du Rhône.: http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/lyon8/IMG/pdf/Enseigner_la_Compétence4_sur_les_3_cycles.pdf

Astolfi, J. P. (2002). Les nouveaux" mots de l'apprendre. Le métier d'enseignant entre deux. L'Université libre de Bruxelles: les cahiers du CeDoP.

Baillat, P. & (2009, N°60). *Les enseignants du primaire face aux matières scolaires*. Consulté le mai 2013, sur CAIRN: <http://www.cairn.info/resume>.

Barrère, A. & (2009). *Entretien de Patrick Baranger*. Consulté le mai 2013, sur Recherche & formation, (1), 13-24.

Boumard. P., M. J. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris: ARMAND COLIN.

Brossais, I. J. (n° 66, 2011/1). *Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve* . Consulté le mai 2013, sur [cairn.info/revue-recherche-et-formation-](http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-) : <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation->

Bruner, J.-S. (1983; 7ème" édition 2002). la conscience, la parole et la "zone proximale": réflexions sur la théorie de Vygotski. Dans *le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (pp. 281-293). Paris: PUF.

Bucheton, D. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*. Consulté le 2013 mai, sur In Colloque Nantes (CD-Rom) Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences.: books.google.fr/books?isbn=2804159515

- Bucheton, D.** (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.
- Doré-Mazars, K., Vergelino-Perez, D., Gyselinck, V., & S., N.** (2009 (2ème édition actualisée)). *Introduction à la psychologie cognitive*. éditions in press.
- Durand, M.** (2001). *L'enseignement de l'éducation physique comme «action située»: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive*. *Staps*, (2), 79-100. Consulté le Mai 2013, sur cairn.info: <http://www.cairn.info/revue-staps-2001-2-page-79.htm>
- Frath, P.** (2006 , 3). Débuter dans l'enseignement: comment s'en sortir? « *Revue des revues* », *Études anglaises*(Vol. 59), , pp. p. 376-382.
- Giust-Desprairies.** (1996). *recherche et formation n°47 de 2004* .
- Greimas.** (s.d.). Récupéré sur « Les principaux concepts: tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/schneider/story/node43.html »
- Guibert, P, L. G.** (s.d.). *Enseignants débutants : "Faire ses classes". L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Consulté le mai 2013, sur <http://www.crennantes.net/IMG/pdf/EnseignantsDebutants.pdf>
- Jorro, A.** (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2). , pp. 33-47.
- Lapacherie, J.-G.** (2012 , avril 12). Artiste / Artisan. *Figures de l'Art n° 7* : .
- Le Boterf, G.** (2011). (E. Eyrolles, Éd.) Consulté le novembre 28, 2013, sur books.google.com.
- Meirieu.P.** (1985). *L'école, mode d'emploi*. Paris: ESF.
- Montandon, C.** (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques: enjeux et méthodes*. Consulté le mai 2013, sur [books.google](http://books.google.fr): <http://books.google.fr>
- Oller, A.-C.** (2009). *"Faire ses classes". L'insertion professionnelle des professeurs du second degré* », *Enseignants débutants*. Consulté le mai 2013, sur Lectures [En ligne], Les comptes rendus.
- Passeron, J.-C.** (mis en ligne le 11 décembre 2009,). « *Acteur, agent, actant: personnages en quête d'un scénario introuvable* ». Consulté le consulté le 06 novembre 2013., sur *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XXXIX-121 | 2001: URL : <http://ress.revues>.
- Rabardel, P., & Samurçay, R.** (2004). *People At Work*.
- Rinaudo, J. L.** (2004). Construction identitaire des néo-enseignants: analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et des professeurs de lycées et collèges débutants. , *Recherche et formation n°47* , pp. 141-153.
- Roquet, P.** (2009, mis en ligne le 01 septembre 2013). *"L'émergence de l'accompagnement"*. (6. |. Recherche et formation [En ligne], Éd.) Consulté le mai 2013, sur CAIRN: <http://rechercheformation.revues.org/398>
- Saujat, F.** (2005, Retrieved Novembre, 9, 2010, Avril). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. Consulté le Mai 2013, sur http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans H. R, *Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 27-56). Sherbrooke: Editions du CRP (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke).

Vergnaud, G. (2001). *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*. paris: Hachette éducation.

Vermersch, P. (2006). Les fonctions des questions. *Explicit* (65) , pp. 1-6.

Vidal, J. (s.d.). « *Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants* ». Consulté le mai 2013, sur cairn.info/revue: <http://www.cairn.info/revue-connexions-2001-1-p-29.htm>

Vinatier, I. (2009). comment penser la possibilité d' "apprendre des situations" pour des enseignants en formation: une co-élaboration entre chercheur et praticiens? *Education sciences & société* , pp. 97-113.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Glossaire des sigles et abréviations	5
Annexe 2 : Comment penser sa séance pour mieux l'analyser ?	7
Annexe 3 : Extrait de la manipulation	8
Annexe 4 : La pyramide de MASLOW	9
Annexe 5 : Les recueils de données	10
a) <u>les films des séances sont sur CD Rom</u>	
➤ Léa	
⇨ <i>S1 : Séance du 4/12/2012</i>	
⇨ <i>S2 : Séance du 7/06/2013</i>	
➤ Ana	
⇨ <i>S1 : Séance du 18/03/2013</i>	
⇨ <i>S2 : Séance du 14/06/2013</i>	
b) <u>Les verbatim</u>	
➤ Léa	
⇨ <i>S1 : phases 1, 2, 3, et 4.</i>	11 à 19
⇨ <i>S2 : phases 1, 2, 3, et 4.</i>	20 à 37
➤ Ana	
⇨ <i>S1 : phases 1, 2, 3, et 4.</i>	38 à 52
⇨ <i>S2 : phases 1, 2, 3, et 4.</i>	53 à 71
c) <u>Les résultats chiffrés</u>	
➤ Léa	72
➤ Ana	74
➤ Ana et Léa	76

Annexe 1 : Glossaire des sigles et abréviations

ESPE : Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation	retour
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres	retour
CAPA-SH : certificat d'aptitude à l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés	retour
Option D, E ou F : Options des enseignants spécialisés	retour
ULIS : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire	retour
ZPD : La Zone Proximale de Développement, concept clef de Lev VYGOTSKI. désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ »	retour
ASH : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap	retour
LIRDEF : Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation	retour
RASED: Réseau d'aide spécialisée	retour
EGPA: Enseignements généraux et professionnels adaptés	retour
CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie	retour
MDPH : Maison départementale de la personne handicapée	retour
AVS i : Auxiliaire de vie individuelle	retour
TED: Trouble envahissant du développement	retour
IME : Institut Médico-Educatif	retour
EREA : Etablissement Régional des Enseignements Adaptés	retour
CLIS : CLasse d'Inclusion Scolaire	retour
IMP : Institut Médico-pédagogique. Les IMP et IMPro sont des subdivisions des IME.	retour
IMPRO : Institut Médico-Professionnel	retour
PE : professeur des écoles	retour
PE Spé: professeur des Ecoles spécialisé	retour
TFC : trouble des fonctions cognitives	retour
TDA/TDAH: trouble de l'attention/ trouble de l'hyper activité	retour
Dys: Ensemble de trouble invalidant: dyscalculie, dyslexie, dysorthographe, dysphasie...	retour
CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de PE maître formateur	retour
CAPSAIS : certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires.	retour
MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation	

UFR : unité de formation et de recherche

[retour](#)

B.O. : Bulletin Officiel

[retour](#)

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelles

[retour](#)

Bac Pro : Baccalauréat Professionnel

[retour](#)

[retour](#)

Annexe 2 : Comment penser sa séance pour mieux l'analyser ?

[retour](#)

Une référence théorique : l'architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées selon le modèle multi-agenda de Dominique BUCHETON et Yves SOULE :

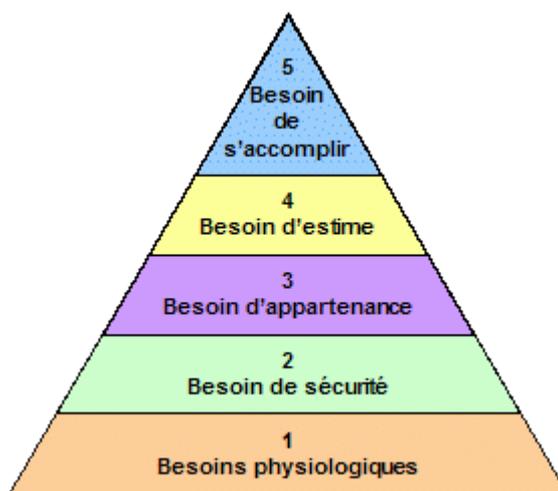
<p>Les savoirs visés : La question de l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (ZPD) est une question centrale pour déterminer la nature de l'étayage apporté par l'enseignant.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Objectif de séquence posé et différent de l'objectif de séance qui sera clair et ciblé. ⇒ Les compétences et/ou attitudes sont référencées ⇒ Les processus cognitifs travaillés plus particulièrement sont énoncés 	
<p>Atmosphère : le rapport au savoir, à soi, aux autres</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Le maintien d'un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive. <p>Qu'est-ce qui a suscité et maintenu l'engagement affectif, relationnel et intellectuel des élèves ?</p> <p>Y a-t-il eu des gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Des espaces pour penser : <p>Quelles modalités privilégiées ?</p> <p>Comment ont-été exprimés le ressenti (émotion) l'engagement, le désir, la peur, l'inhibition mais aussi la frustration durant la séance ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Les interactions : <p>Le maintien des espaces dialogiques :</p> <p>Y a-t-il eu des conflits sociocognitifs qui ont permis de dépasser, déplacer l'espace de sa propre pensée ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ L'éthique professionnelle <p>Quelle place prend votre temps de parole par rapport à celui de vos élèves ?</p> <p>Quelle place prend le « penser » de vos élèves ? (métacognition ; questions érudites)</p> <p>Relations, engagement, éthique, langages,</p>	<p>Tissage : faire du lien</p> <p>Donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. Activité du maître et/ou de ses élèves pour mettre en relation le dehors ou le dedans de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Raviver les empreintes que l'expérience a laissées. <p>Le savoir, l'expérience nouvelle, le discours sont-ils inscrits dans une continuité, dans des genres, des habitus déjà construits, des stéréotypes, des formes de l'imaginaire déposés dans la culture et dans l'histoire (raisonnement analogique) ? → degré de nouveauté ? de sécurité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Raviver les traces déjà là <p>Planter le décor pour raviver la mémoire didactique ; construire le milieu d'une séance et penser à la clôture.</p> <ul style="list-style-type: none"> → degré d'abstraction ? de contrôlabilité ? ⇒ Place de l'implicite dans la séance ? <p>Les élèves savent-ils nommer les tâches et les objets de savoirs qu'ils travaillent ? → degré d'abstraction ? de liberté ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ La planification des tâches à effectuer ? <p>Peuvent-ils retrouver les tâches en termes de « faire » ?</p> <ul style="list-style-type: none"> → Degré de complexité ? d'efficacité ? ⇒ La clarté cognitive <p>Sont-ils capables de comprendre le pourquoi et la succession des consignes ? vos intentions ?</p>
<p>Etayage : accompagnement</p> <p>aider à dire, aider à faire dire ; faire comprendre ; faire faire ; se faire comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ C'est le maintien de l'orientation de l'activité, pointage de la difficulté ou de l'erreur, geste de monstration (Bruner). ⇒ La zone proximale de développement (Vygotski) à respecter avec celui qui sait, (le passeur) enseigne ou accompagne l'apprenant. <p>Les gestes d'étayage seront différents selon :</p> <p>Les disciplines ; l'avancée de la leçon ; l'hétérogénéité des élèves ; la nature de la tâche ou des savoirs qu'on cherche à mettre en évidence.</p> <p>Ces gestes sont didactiques par leur but didactique spécifique. Ils sont pédagogiques car ils sont l'instrument pour y parvenir.</p>	<p>Pilotage de la leçon : Organisation espace/temps : Rythme</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Piloter et organiser l'avancée de la leçon ; ⇒ Gérer les contraintes de la situation ⇒ Cohérence et cohésion de la séance. ⇒ Organisation spatio-temporelle des tâches. ⇒ Cadrage de la séance et de ses enjeux. <p>Quels objets de savoir seront travaillés ?</p> <p>Quelle forme aura le rendu au final ?</p> <p>Quelle institutionnalisation ?</p> <p>Quelle trace écrite ?</p> <p>Technique proposée ?</p>

Annexe 3 : Extrait de la manipulation

[retour](#)

verbatim S2 Léa Phase 1 mise en route	Modèle de Bucheton 1point				modèle Vermersch 1 point						modèle Montandon 1 point				
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur	
Est-ce que vous avez regardé votre emploi du temps ? on commence par quoi ?			1					1				1			3
Tu as regardé sur ton emploi du temps Anthony . <i>découverte du monde</i>	1							1				1			3
J'ai mis la question qu'on allait aborder aujourd'hui. <i>I : qu'est-ce que la crevette a dans son ventre ?</i>	1							1				1			3
<i>I : une tâche blanche.</i>															
Je me suis intéressée à ça parce que j'ai décroché les questions que vous aviez écrites avec madame Moreau.	1							1				1			3
Je vous les relis vos questionnements	1					1								1	3
Donc moi j'ai choisi de travailler avec vous sur cette tâche blanche parce qu'elle prend bcp de questions sur votre affiche donc c'est une question qui est importante.	1									1		1			3
Donc on va travailler sur ça aujourd'hui	1									1		1			3
3points pour 8 phrases → 3X8=24	6	0	1	1	0	2	0	4	2	0	0	7	0	1	24
	75%	0%	12,50%	12,50%		25%		50%	25%			87,50%		12,50%	300%

Le psychologue Abraham Maslow, après étude sur le comportement humain de 1939 à 1943, définit une hiérarchisation des besoins et établit une règle de priorité concernant les besoins, désirs et motivations. La pyramide de Maslow sert à les identifier et à les hiérarchiser.



Maslow distingue cinq grandes catégories de besoins aujourd'hui contestées. Il considère que le consommateur passe à un besoin d'ordre supérieur quand le besoin de niveau immédiatement inférieur est satisfait.

Les besoins humains selon Maslow :

- ▶ Les **besoins physiologiques** sont directement liés à la survie des individus ou de l'espèce. Ce sont typiquement des besoins concrets (faim, soif, sexualité,...).
- ▶ Le **besoin de sécurité** consiste à se protéger contre les différents dangers qui nous menacent. Il s'agit donc d'un besoin de conservation d'un existant, d'un acquis. Il s'inscrit dans une dimension temporelle.
- ▶ Le **besoin d'appartenance** révèle la dimension sociale de l'individu qui a besoin de se sentir accepté par les groupes dans lesquels il vit (famille, travail, association, ...). L'individu se définissant par rapport à ses relations, ce besoin appartient au pôle « relationnel » de l'axe ontologique
- ▶ Le **besoin d'estime** prolonge le besoin d'appartenance. L'individu souhaite être reconnu en tant qu'entité propre au sein des groupes auxquels il appartient.
- ▶ Le **besoin de s'accomplir** est selon Maslow le sommet des aspirations humaines. Il vise à sortir d'une condition purement matérielle pour atteindre l'épanouissement. Nous le considérons donc comme antagoniste aux besoins physiologiques.

a) <u>Les films (CD Rom)</u>	10
➤ Léa	
⇒ S1 : Séance du 4/12/2012	
⇒ S2 : Séance du 7/06/2013	
➤ Ana	
⇒ S1 : Séance du 18/03/2013	
⇒ S2 : Séance du 14/06/2013	
b) <u>Les verbatim</u>	
⇒ Léa	
⇒ S1 : phases 1, 2, 3, et 4.	11 à 19
⇒ S2 : phases 1, 2, 3, et 4.	20 à 37
➤ Ana	
⇒ S1 : phases 1, 2, 3, et 4.	38 à 52
⇒ S2 : phases 1, 2, 3, et 4.	53 à 71
c) <u>Les résultats chiffrés</u>	
➤ Léa	72
➤ Ana	74
➤ Ana et Léa	76

On a travaillé sur la monnaie				1				1			1		
Les billets et les pièces //maintenant on est au clair avec ça				1					1		1		
On sait utiliser de l'argent.	1								1		1		
Maintenant il va falloir les chercher ces crevettes. Donc il va falloir qu'on sache combien nous avons d'argent sur la coopérative ...combien on peut en dépenser.	1					1							1
Parce qu'il ne faut pas tout dépenser sur la coop de l'école.			1					1					1
En sortie à paris	1							1					1
On part en voyage à la fin de l'année vous vous rappelez il nous faut de l'argent pour la cité des sciences, pour acheter nos crevettes et il va falloir savoir quand on aura acheté nos crevettes combien il nous reste d'argent	1							1					1
Pour ça, il va falloir qu'on apprenne en mathématiques à faire des problèmes.	1							1					1
Très bien Des pb de maths.				1					1		1		
Est-c e que tu te souviens Daniel le petit chat qui t'aide pour les pb en maths ?			1					1					1
Regarde-moi bien celui qui fait comme ça tout le temps.			1					1					1
Il y a un petit chat derrière ce tableau.			1					1					1
Celui qui adore les pb.	1							1					1
Il adore ça.	1							1					1
Regardez ;			1					1					1
regarde			1					1					1

Est-ce que c'est chronomatou ?	1						1							1
est-ce qu'il a un chronomètre ?	1						1							1
Non lui il adore les pb c'est problématou.et tu sais pourquoi ?	1							1					1	
Parce que lui il adore les pb	1								1				1	
Il en a plus peur.	1								1				1	
Il a compris ce que c'était.	1								1				1	
Il est à l'aise.	1								1				1	
Il sait plein de choses.	1						1						1	
Je ne t'ai pas écouté désolée.					1					1			1	
<i>Souleymane: Il connaît tout</i>														
Nous on va faire que les pb ne nous empoisonnent plus.	1							1					1	
Qu'on soit très à l'aise avec ça.	1							1					1	
Mais d'abord il va falloir comprendre ce qu'est un pb de maths	1							1					1	
Est-ce que vous voulez être comme pbmatou ?					1		1						1	
Qd tu reviendras on te dira ce qu'on a fait Anthony.					1							1		1

Annexe 5 b) verbatim Léa S1 phase 2

retour

verbatim S1 Léa Phase 2 Hypothèses	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Alors on va essayer de comprendre ce qu'est un pb.			1					1				1		
Je suis sûre que vous avez des tonnes d'idées.				1						1		1		
<i>Souleymane, les idées qu'on donne ce sont des hypothèses.</i>														
<i>Souleymane, ou I qu'est-ce qu'un pb ?</i>														
C'est un moyen pour aller plus vite en calcul.			1		1						1			
Est-ce que tu peu être plus précis ?		1			1									1
<i>Delphine : compter ? Avec des unités. Des dizaines et des centaines.</i>														
<i>Ibrahim c'est utile.</i>														
D'autres idées ? Déjà rencontrées ? En classe ?				1	1									1
<i>Souleymane, il y a des opérations</i>														
Comment ?		1			1									1
Quand vous êtes sur un pb est-ce qu'il y a des choses avant.		1			1									1
<i>Il a des écrits.</i>														
<i>Il est dit des trucs.</i>														
<i>Des = et des+</i>														
Quand je vous donne des pb, il y a directement des opérations		1			1									1
Souleymane? tu as des idées ?				1	1							1		
<i>Delphine : Moins que ou plus que ;</i>														
<i>Souleymane, des signes.</i>														
<i>Delphine : des étiquettes à classer dans l'ordre ?</i>														
Donc si je reprends quand je vous donne un pb c'est pour aller plus vite. Vous comptez avec des unités, des dizaines des centaines et des opérations.			1		1						1			
Rajouter qq chose				1	1							1		
<i>Delphine : moi</i>														
		4	3	4	9			1		1	2	4		5

Annexe 5 b) verbatim Léa S1 phase 3

[retour](#)

verbatim S1 Léa Phase 3 activités	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Je vais garder cette ardoise car à la fin de l'heure on aura compris ce qu'est un pb de maths et on verra si vos hypo correspondent à la def.	1								1			1		
Delphine l tu vas travailler avec les grands.			1							1		1		
Donc tous les 4 on va travailler à cette table.			1						1			1		
Daniel va travailler avec Aurore. Il va jouer à la marchande.			1						1			1		
Comme vous aurez trouvé la def vous l'expliquerez à Daniel.			1			1						1		
Quelle est la mission du matin ?	1							1				1		
Devenir comme pbmatou.			1		1						1			
Qu'est-ce qu'on cherche à savoir ?			1					1				1		
qu'est-ce qu'un pb de maths			1			1					1			
et ça ce sont vos hypotes			1						1			1		
On va découvrir sous la forme d'un jeu.														
Vous allez êtres des détectives il va falloir être attentifs.			1						1			1		
J'ai écrit oui c'est un pb de maths et non ce n'est pas.			1						1			1		
Vous êtes prêts ?				1		1						1		
1 ^{ere} carte. Je vous dis que ça c'est un pb de maths ;			1						1					1
Ibrahim ; Parce que j'ai déjà vu.														
PE lit l'énoncé														
Moi je vous dis c'est un pb			1						1			1		
Est-ce que vous pouvez me dire pourquoi ?	1							1						1
Delphine : Y a des nombres														
Entourez les nombres.			1				1					1		
Est-ce qu'il y a autre chose ?		1						1					1	
Delphine ; c'est une phrase réponse ?														
Un point d' ?	1				1									1
C'est donc on pose une question	1						1							1
☑ dans un pb il y a une question.	1								1		1			
Il y a des chiffres et une question														
Et ça, ça sert à quoi ? Comment ça s'appelle ?			1		1							1		
Ibrahim : c'est un texte.														
PE : Qu'est ce qu'on vient déjà de découvrir ?	1						1					1		
Un pb c'est Un texte , une question avec des nombres.	1								1		1			
Ceci est un pb de maths			1						1			1		
on vient de dire que un pb c'est un texte		1							1		1			
Et là il y a un texte ?			1					1						1

Il y a un dessin.	1							1		1			
Delphine a choisi de compter que les voitures pourquoi ?			1				1						1
Pourquoi c'est une question ?		1					1						1
parce qu'il y a un point d'interrogation !	1							1		1			
Il peut y avoir un dessin			1					1		1			
Ceci n'est pas un pb de maths.			1					1					1
Il y a un dessin mais pas de ?			1					1		1			
Ceci n'est pas un pb.			1					1					1
Il y a pas de dessin . y a pas de question.			1					1		1			
Ceci n'est pas un pb			1					1					1
il y a un texte			1					1		1			
Est-ce qu'il y a une question ?			1					1				1	
oui mais pas de dessin.			1					1		1			
Vous vous rappelez du texte ?			1				1					1	
il va avec la question.			1					1				1	
<i>C'est pas une vraie question y a pas de sens.</i>													
Ceci est un pb.			1					1					1
<i>Il faut compter,</i>													
<i>y a une question.</i>													
<i>Souleymane : il y a des chiffres.</i>													
On va essayer de réfléchir.				1				1				1	
Delphine entoure en violet la question.													
C'est un ticket de caisse.	1							1		1			
Il y a le mot crevette.		1						1		1			
Entourez en vert parce que ce sont des chiffres		1					1					1	
Ici c'est un document.	1							1		1			
Je rajoute ce mot.			1					1		1			

Ceci n'est pas un pb.			1						1			1		
<i>Ibrahim : y a pas de ?</i>														
Il y a une ?			1						1		1			
elle a pas de sens ?			1						1			1		
qu'est-ce qu'il manque ?			1					1				1		
<i>Souleymane: y a pas de dessin ?</i>														
<i>Souleymane: Je sais parce que y a pas de chiffres.</i>														
Delphine voit le numéro des classes et dit qu'il y a des chiffres donc pb !														
Ceci est un pb.			1						1					1
Il y a des nombres.	1								1		1			
<i>Ibrahim : c'est la même chose qu'ici sauf que ici il y a les nombres.</i>														
Ceci n'est pas un pb.			1						1					1
C'est un graphique.	1								1		1			
Qu'est ce qu'il manque ?			1					1				1		
la question !			1						1			1		
Le dernier			1			1						1		
ceci est un pb.			1						1					1
Que fait Delphine ?				1				1						1
Elle entoure la question.				1		1					1			
ce doc c'est quoi ?			1					1				1		
? il y a un histogramme.	1								1		1			
	15	7	39	4	3	5	5	12	39	1	21	28	3	13

Annexe 5 b) verbatim Léa S1 phase 4

[retour](#)

	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
verbatim S1 Léa Phase 4 institutionnalisation														
On reprend.(récupération de l'ardoise avec les hypothèses des élèves)				1			1					1		
C'est un moyen d'aller plus vite ? on va laisser sur le côté pour y revenir plus tard.	1						1						1	
Il y a des unités ?	1						1						1	
oui ? ici ?	1									1			1	
Il y a des centaines.	1						1						1	
Oui	1									1			1	
Et vous m'avez dit des opérations.	1						1						1	
C'est vrai quand on va répondre à une question on va calculer on va faire une opération.	1									1	1			
On a validé nos hypo.			1							1		1		
Un pb cela peut être un texte, un dessin, un document, un histogramme, un graphique, et un tableau.			1						1		1			
Tu es ok Delphine ?				1						1		1		
Qu'est-ce qu'il y a tjs dans un pb ?	1						1					1		
il y a tjs des nombres et des ?			1						1		1			
des nombres ou des données numériques.			1						1		1			
Et tjs une question.			1						1		1			
Je vous relis votre conclusion			1					1				1		
	8		6	2			6	1	4	5	5	5	6	

Annexe 5 b) verbatim Léa S2 phase 1

retour

verbatim S2 Léa Phase 1 mise en route	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Est-ce que vous avez regardé votre emploi du temps ? on commence par quoi ?			1					1				1		
Tu as regardé sur ton emploi du temps Anthony . <i>découverte du monde</i>	1							1				1		
J'ai mis la question qu'on allait aborder aujourd'hui. <i>I : qu'est-ce que la crevette a dans son ventre ?</i> <i>I : une tâche blanche.</i>	1							1				1		
Je me suis intéressée à ça parce que j'ai décroché les questions que vous aviez écrites avec madame Moreau.	1							1				1		
Je vous les relis vos questionnements	1					1								1
Donc moi j'ai choisi de travailler avec vous sur cette tâche blanche parce qu'elle prend bcp de questions sur votre affiche donc c'est une question qui est importante.	1									1		1		
Donc on va travailler sur ça aujourd'hui	1									1		1		
	6	0	1	1	0	2	0	4	2	0	0	7	0	1
	75%	0%	12,50%	12,50%		25%		50%	25%			87,50%		12,50%

Annexe 5 b) verbatim Léa S2 phase 2

[retour](#)

Séance 2 Léa phase 2 hypos 1 et 2	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Est-ce que vous avez une idée de ce que cela peut être cette tâche blanche ?	1						1						1	
<i>Peut être des œufs ?</i>														
des œufs	1								1					1
un œuf /des œufs (reprise sur prononciation)		1							1		1			
Donc pour vous cela pourrait-être ?	1				1									1
<i>des œufs</i>														
des œufs ?	1							1						1
<i>oui</i>														
Des œufs comment ? des œufs de poules ?		1						1						1
<i>des œufs de crevettes ?</i>														
<i>Cela pourrait être sa mue quand elle grandit</i>														
Ah cela pourrait être le départ de la mue tu veux dire		1					1							1
D'accord c'est-à-dire juste avant qu'elle se déchire .		1					1							1
Il y a des petits points je note tes observations. Là les idées et là les observations.	1					1						1		
Cà peut être quoi d'autres ?		1						1						1
Des œufs ? le départ de la mue qui se déchire.		1				1								1
<u>On va essayer de réfléchir à ces 2 propositions.</u>	1								1			1		
Cette tâche vous l'avez noté le 21 avril. Donc cela fait 2 mois ?	1							1						1
Ibrahim est-ce qu'entre le 21 avril et aujourd'hui on a déjà ramassé des mues ?		1						1						1
<i>Oui oui</i>														
Et est-ce que cela a changé pour autant l'aspect de nos crevettes ?		1						1						1
<u>Non ça a rien changé.</u>			1				1					1		
<u>Donc on peut laisser ce questionnaire en suspens</u>	1								1				1	
<u>Moi j'aimerais savoir quelque chose.</u>			1						1			1		
Les gds avec mme Valentin vous avez travaillé sur la puberté, sur la reproduction	1							1						1
et on a réfléchi ensemble à qu'est –ce que c'était.	1					1						1		
Je vais reformuler ma question c'est pas du tout clair :				1					1			1		
Comment on appelle un animal qui pond des œufs ?	1						1					1		

<i>D : Des œufs c'est la poule ?</i>													
Par exemple la poule		1					1						1
<i>I : des ovipares.</i>													
C'est un être vivant qui est ovipare.	1							1		1			
<i>I nous on est des vivipares car on se développe dans le ventre de la mère.</i>													
Exactement. Nous nous sommes vivipares. On se développe à l'intérieur.	1							1		1			
Et par contre...													
<i>I : Les animaux c'est des ovipares.</i>			1					1					1
Tous les animaux ?		1						1					1
<i>Non pas tous.</i>													
Ceux qui quoi ?		1						1					1
Ceux qui p...		1						1					1
<i>Ceux qui parlent !</i>													
Ceux qui parlent ? les animaux qui parlent ?	1						1						1
Ce sont ceux qui pondent des œufs.	1							1		1			
Tu as bien entendu Daniel ?				1			1						1
<i>D et le coq ?</i>													
La poule elle pond des œufs. Tout à fait !	1							1		1			
Donc, la poule est ?		1						1					1
<i>ovipare.</i>													
<i>I le cheval, c'est vivipare parce que le poney, petit poney, il se développe dans le ventre de la maman.</i>													
Exactement ! c'est super !				1					1			1	
<i>S : les animaux y parlent comme les autres animaux. nous c'est pas des œufs nous ça veut dire on est pas des animaux</i>													
Nous on se développe à l'intérieur. Donc nous sommes	1						1						1
<i>D : vivants</i>													
<i>I : vivipares</i>													

Et pourquoi est-ce que tu nous parles des animaux ?		1							1			1	
Qu'est-ce qui nous différencie des animaux ?		1				1							1
<i>I : Dans la classification photogénétique</i>													
Philogénétique		1							1				1
<i>philogénétique</i>													
Et bien dis donc chapeau !					1				1			1	
<i>S : et dans la classification philogénétique y a des</i>													
<i>I En y a plein de sortes, on a cinq sortes de membres</i>													
on a cinq sortes de membres ?		1						1				1	
<i>I : ouais, de membres, de familles.</i>													
Ah ! de familles		1							1			1	
<i>I : nous on fait parti de la famille externe parce que not'e corps il est à l'intérieur.</i>													
Alors attends un peu , nous on a le squelette à l'in...		1							1				1
<i>I : l'intérieur .C'est Externe ?</i>													
Non ext..		1							1				1
<i>heu non interne.</i>													
Interne comme intérieur. Tout à fait.		1							1			1	
Très bien.					1				1			1	
On va se recaler sur ce qu'on était en train de faire.		1							1				1
Vous m'avez dit qu'un animal qui pond des œufs est un ovipare		1							1			1	
. Si vous me dites que pour vous la crevette ça peut être des œufs...		1						1				1	
<i>Anthony et Daniel...lâche ça Anthony</i>					1			1					1
si la crevette pond des œufs Cela veut dire qu'elle serait quoi ?		1							1				1
<i>I :Ovipare</i>													
Elle serait ovipare.		1							1			1	
Bon on va revenir où on en était d'accord ?					1				1			1	

Moi , y a quelque chose qui m'intrigue et je trouve que vous l'avez noté ici :vous avez dit qu' « elle avait quelque chose de blanc dans son ventre mais aussi entre ses pattes » et là on le voit encore.	1					1										1				
On a vu que certaines elles l'avaient	1					1														1
I : ici																				
dans leur ventre et d'autres en dessous ...	1					1														1
I : y a certains qui l'a . Ça veut dire qu'elle va commencer à avoir ses bébés ?																				
Alors est-ce que vous avez une idée de pourquoi ça ? si elles pondent des œufs pourquoi y en aurait dans le ventre pourquoi y en aurait entre les pattes ?	1																			1
I : Parce que les œufs ils commencent...																				
On va essayer de faire parler un petit peu tout le monde.					1					1										1
Daniel est-ce que tu as une idée de ça ?					1					1										1
Vas-y daniel. Regarde de moi ?tu veux de l'aide Daniel ? tu veux qu'on t'aide ?																				1
Alors comment on pourrait aider Daniel ?										1										1
Delphine Tu as des idées ?																				
Anthony comment on pourrait aider Daniel ?										1										1
Les 2 grands ?										1										1
I : Peut-être que les œufs ils descendent entre les pattes ?																				
Les œufs descendraient entre les pattes mais pour quelle raison ?																				1
S : Parce que elle commence à être enceinte																				
On va essayer de réfléchir ! Alors moi je vais vous apprendre quelque chose. Est-ce que vous savez comment on appelle une crevette qui pond des œufs ? on lui donne une petite expression	1																			1
I : Crustacé !																				
Pour dire qu'elle est enceinte. Comment on dit																				1
I : Bébé ; enceinte ?																				

S : Non ça c'est pour l'homme !														
Une crevette porteuse ?														
Ca pourrait être Crevette porteuse ?				1			1						1	
On dit écoutez bien, Daniel, vous allez devoir le répéter : on dit que c'est une crevette grainée.	1										1			1
Grainée comme des graines, grains parce que ça fait comme des petites grappes.	1										1			1
Alors on revient à ce qu'on faisait : nos crevettes elles ont plein de petites billes d'œufs comme ça on dit qu'elles sont ?	1						1							1
Tu te souviens Daniel ?				1			1						1	
I : Grainées														
On dit qu'elles sont grainées !comme des grains de raisin.	1							1						1
Au tout départ la crevette elle a ses œufs	1								1			1		
I : dans le ventre .Après elle les fait descendre avec sa patte dans le ventre !	1								1			1		
toi Ibrahim tu nous a dit que pour toi au bout d'un moment, les œufs descendraient.	1						1							1
Pourquoi la crevette aurait besoin de faire descendre ses œufs ?		1						1						1
I : Pour qu'elle ponde facilement.														
Cela l'aiderait à pondre. Ce serait une étape.c'est ça ?		1						1						1
Oui étape														
Une étape d'accord !				1						1			1	
Est-ce que tu as une autre idée anthony				1		1							1	
Venez avec moi														
A la table				1				1					1	
Si la crevette a des bébés qu'est-ce qu'ils font au cours de la grossesse ?	1							1						1

	36	25	7	13	2	18	13	24	17	5	13	21	9	40
HYPOS séance 1	8,40%	33,30%	25%	33,30%	75%	0%	0%	8,40%	8,40%	8,40%	16,60%	41,60%	0%	41,60%
HYPOS 1 et 2 séance 2	44,50%	30,90%	8,60%	16%	2,50%	22%	16%	29,60%	21%	6,40%	16%	26,00%	11%	49,50%

Annexe 5 b) verbatim Léa S2 phase 3

[retour](#)

Léa S2 phase 3 activités	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Moi je vous propose les grands, de nous donner, de chercher la définition dans le dictionnaire de « ovipare ».	1					1						1		
Et on va essayer de voir si on a des exemples qui peuvent nous aider.			1			1								1
Je vous ai amené un dictionnaire qui s'appelle « mon petit... »			1			1								1
<i>I : Journal ! Robert !</i>														
Robert !	1								1			1		
Alors, on est en train d'apprendre à chercher dans le dictionnaire,	1								1			1		
et que c'est encore un petit peu difficile					1				1				1	
, je vous ai mis un repère pour vous aider sur le dictionnaire.		1						1						1
[Les garçons trouvent une fleur séchée.]														
<i>S : Oh, je le vois !</i>														
Ah c'était une rose que j'avais mise à sécher.				1					1				1	
Vas-y va au repère.			1			1						1		
<i>D : les lapins, est-ce les lapins pond des œufs ?</i>														
Alors est-ce que un lapin pond des œufs ?		1							1					1
<i>I : Non, eux c'est des vivipares</i>														
Ils se développent à l'intérieur.	1								1		1			
<i>Anthony : J'sais pas moi</i>														
Alors vous y arrivez ?				1	1								1	
Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire Anthony ?	1					1								1
ils sont en train de chercher quoi dans le dictionnaire ?	1							1						1
Le mot o... ?		1						1						1

<i>D : Ovipare</i>													
ovipare			1					1				1	
<i>I : en lisant : Ovipare</i>													
Alors est-ce que tu l'as trouvé Ibrahim ?			1		1							1	
regarde je t'ai mis un autre petit repère.		1						1					1
Voilà			1				1						1
Est-ce que tu le vois ?					1					1		1	
<i>I ; Ah oui je le vois</i>													
Alors on va bien les écouter			1					1				1	
<i>I : ovipare : « des animaux qui</i>													
Articule bien pour qu'on t'entende bien					1		1						1
<i>I : «ovipare : Des animaux qui se reproduisent par des œufs, leur embryon ne se développent pas dans les tissus maternels.»</i>													
Tu veux que je t'aide ?					1		1						1
<i>I : « Des animaux qui se reproduisent par des œufs, leur embryon ne se développent pas dans les tissus maternels. les glandes ont une réserve de nourriture, nutritive contenue dans une enveloppe constituant l'œuf.»</i>													
Donc on va essayer de le redire ça :		1						1					1
Ils se développent dans un œuf	1								1			1	
et la réserve nutritive vous vous rappelez ce que c'est ?	1						1						1
<i>Non</i>													
C'est comme , c'est pareil un petit peu que la graine.		1						1					1
Il y avait une enveloppe et		1						1					1
dans la graine qu'est-ce qu'il y a ?		1						1					1
<i>I : l'embryon,</i>													
Y a l'embryon	1						1						1

et qu'est-ce qu'il y a autour de l'embryon de la graine?		1					1						1
Anthony ?				1		1							1
Y avait l'enveloppe de la graine	1						1						1
. Y avait l'embryon de la plante et tout autour, y avait sa	1						1						1
<i>D : réserve</i>													
Réserve de quoi ?		1					1						1
de nou...		1					1						1
<i>I : nourriture.</i>													
de nourriture.	1							1		1			
Et bien un œuf c'est exactement pareil ! il y a la coquille,	1							1		1			
<i>I : l'embryon</i>													
l'embryon et sa réserve de	1					1							1
<i>S : nourriture.</i>													
de nourriture.	1									1			1
Mais moi ce qui m'intéresse c'est surtout l'exemple			1					1			1		
est-ce que tu peux le lire ? :				1	1							1	
I : Lecture : Les oiseaux sont ovipares													
« Les oiseaux sont ovipares. »			1					1			1		
ça veut dire qu'ils font quoi ?													
Daniel. Tu es là ? avec nous ?		1						1					1
« Les oiseaux sont ovipares. « Ils ... ? ils font quoi ?		1						1					1
<i>Ils pondent des œufs.</i>													
On continue.			1			1						1	
Lecture : Ainsi que les crustacés.													
Ainsi que les crustacés.			1					1			1		
Est-ce que ça, ça vous éveille quelque chose ?	1							1					1

Ah oui on a travaillé et vous nous avez dit il y a un mot compliqué	1							1						1
.le mot vous nous avez dit « crustacés ».	1							1						1
Alors est-ce que tu t'en rappelles Anthony : CRUSTACES »	1							1						1
On l'a vu hier ce mot.	1							1						1
Tu te souviens d'c'que c'est ?		1						1						1
A : Non														
Non ?				1				1						1
Daniel est-ce que tu t'en souviens du mot « CRUSTACE »? tu t'en souviens ? c'est difficile çà !				1				1						1
Delphine qu'est-ce que c'est ?				1				1						1
<i>I on a vu que c'était ?</i>														
Alors on l'a vu quand on a fait notre classification quand on a fait là-bas.	1							1						1
quand on a fait là-bas.		1						1						1
On a vu que c'était des animaux qui avaient quoi ?		1						1						1
<i>D : Des ailes</i>														
<i>I qui avaient des carapaces ?</i>														
Excellent !				1						1				1
<i>I : et un exosquelette</i>														
un exosquelette	1							1						1
<i>I : deux antennes</i>														
mais surtout 2 paires d'antennes.	1							1						1
<i>S : Ah oui je m'en souviens. La crevette c'est un crustacé.</i>														
La crevette a bien une carapace, et 2 paires d'antennes. Donc c'est un crustacé.		1							1		1			
Et qu'est-ce qu'on vient d'apprendre là dans le dictionnaire ?	1							1						1
<i>D : crustacé</i>														
<i>I : que les oiseaux c'est des ovipares. Ça veut dire que la crevette aussi est ovipare.</i>														

Alors la crevette est un oiseau ?	1					1						1
<i>Tous : Non</i>												
Non	1					1						1
On a vu que le crustacé est un ovipare.	1							1		1		
<i>S : la crevette c'est un crustacé ; le crabe est un crustacé.</i>												
crustacé,		1						1		1		
<i>crustacé,</i>												
Alors si la crevette est un crustacé,	1						1					1
<i>I : Ça veut dire que le crabe aussi est un crustacé.</i>												
Exactement le crabe aussi est un crustacé.	1							1		1		
Parce qu'il a 2 paires d'antenne et il a une carapace.	1							1		1		
Si la crevette a des bébés qu'est-ce qu'ils font au cours de la grossesse ?	1					1						1
<i>Tous : Ils grossissent</i>												
Ils grossissent !	1							1		1		
<i>I : Maitresse vous avez mis quelque chose autour des raisins pour que ça grossissent ?</i>												
Non tu verras c'est autre chose			1					1			1	
Pourquoi d'après vous elle peut plus le garder dans son ventre au bout d'un moment ?	1				1							1
<i>I : Parce que</i>												
D ça fait mal.												
<i>I : Parce que elle veut les faire sortir</i>												
S ça peut s'éclater												
Delphine regarde, Daniel [la PE souffle dans un ballon de baudruche]		1						1				1
<i>S : ça peut s'éclater</i>												
<i>I Ça peut gonfler</i>												
<i>D ça grandit</i>												
<i>D Ça peut grandir dans le ventre</i>												

Çà grandit. Et au bout d'un moment la crevette qu'est-ce qu'il se passe?			1					1						1
S : elle en a marre parce qu'Elle peut plus marcher, elle peut plus nager.														
Alors regardez [PE gonfle le ballon] si je continue à gonfler dans mon sac. Est-ce que ça va rentrer ?			1					1						1
Je continue à gonfler à gonfler dans le sac, est-ce que ça va rentrer?			1					1						1
Je continue								1						1
I : Si vous continuez à souffler ça va craquer !														
Çà on peut imaginer que c'est ?			1					1						1
le ventre														
le ventre de notre			1					1						1
crevette.														
de notre crevette.														
Et ses œufs s'ils continuent à grossir à grossir ils vont plus			1							1			1	
<i>Tenir</i>														
Rentrer dans son ventre			1					1						1
Donc elle les descend entre ses pattes. Ce que tu disais Ibrahim.			1							1				1
Mais elle les descend pas seulement parce qu'elle a plus de place.			1					1						1
On va essayer comprendre pourquoi.			1					1						1
Je vous donne ça à chacun pourquoi ? cela représente quoi ?			1					1						1
Des œufs			1					1						1
donc ce serait la crevette, et si on regarde bien SOUS son ventre								1						1
c'est donc une crevette?			1					1						1
<i>fantôme</i>														
fantôme et si elle a des œufs c'est une crevette			1							1				1
grainée			1							1				1
<i>grainée</i>										1				1

donc je vous donne cette grappes parce que ça représente les œufs de la crevette.		1					1						1
tu es ok Daniel				1		1						1	
<i>est-ce vous vous souvenez du mouvement qu'elle fait la crevette.?</i>													
<i>elle bouge avec ses pattes</i>													
oui on appelle ça des palettes	1							1		1			
<i>pourquoi elle fait ça?</i>													
<i>fait le mvt</i>													
<i>elle pond ses œufs?</i>													
oui mais c'est pas seulement parce qu'ils sont plus gros	1							1					1
vous allez essayer de reproduire dans l'eau le même mvt que la crevette			1			1							1
tu as compris Anthony?				1	1							1	
qu'est-ce que tu dois faire?		1			1								1
<i>on doit reproduire le mvt</i>													
on doit reproduire le mvt			1			1						1	
allez-y et essayer de voir ce qui se passe			1			1							1
qu'est-ce qu'elle fait la crevette?		1						1					1
comme ça (avec la main de Anthony)		1						1					1
<i>S elle commence à nettoyer ses œufs</i>													
bien Souleymane				1					1			1	
comment elle était notre grappe de raisin au départ?	1							1					1
<i>S:avec de la farine</i>													
elle était enfarinée			1			1						1	
et ce mvt ça a fait quoi?			1					1					1
<i>D nettoyée</i>													
bien Daniel				1					1			1	

cà l'a nettoyée				1			1						1	
j'aimerais que vous accélériez votre mvt et que vous observiez ce qui se passe			1					1						1
si vous mettez de l'eau à coté il n'y a aucun pb				1					1				1	
qu'est-ce qu'il y a dans l'eau			1					1					1	
cà gonfle														
çà devient propre			1						1				1	
qu'est-ce qu'y a dans l'eau?		1						1					1	
cà devient dure														
moi je veux que vous regardiez l'eau														
pas la grappe de raisin			1			1							1	
Delphine on le voit bien				1			1						1	
<i>On voit des bulles</i>														
qu'est-ce que c'est des bulles?			1		1								1	
y a quoi dans les bulles?														
qu'est-ce que c'est ces bulles?		1						1						1
<i>i:ca sert à avancer rapide?</i>														
moi je voudrai savoir ce que c'est une bulle	1							1					1	
mettez votre grappe de raisin sur le coté			1						1				1	
D mets la à coté de toi			1						1				1	
avec votre doigt faites des bulles		1						1					1	
qu'est-ce que c'est ces bulles?	1							1						1
<i>s c'est de l'oxygène de l'eau</i>														
cà fait des bulles c'est de l'oxygène	1								1			1		
<i>I c'est pour que l'œuf il respire</i>														
bravo				1						1			1	
D essaie de souffler avec la paille			1			1							1	
qu'est-ce que tu vas mettre dans l'eau?		1						1					1	
<i>des bulles</i>														
tu vas mettre de l'air avec les bulles		1						1					1	

ca veut dire que la crevette elle va mettre de l'air pour que ces petits ils respirent	1								1		1			
est-ce que c'est elle qui met de l'air?		1						1						1
comment elle le fait?	1							1						1
<i>elle nage</i>														
regarde mon mvt		1						1						1
c'est le mvt qui fait l'air		1							1					1
Anthony tu sais souffler dans une paille?				1	1							1		
qu'est-ce que vous faites en soufflant dans l'eau	1							1					1	
c'est bon pour tout le monde?				1	1							1		
<i>on a réussi</i>														
on fait la photo			1						1					1
<i>c'est pour faire nos phrases</i>														
je vous propose qu'on s'arrête là			1						1			1		

140X3	50	37	31	21	11	18	21	51	32	8	17	28	39	56
séance 2 activités 1 et 2	35,80%	26,50%	22%	15%	7,60%	12,80%	15%	36,60%	22,90%	5,70%	12%	20%	27,90%	40%

Annexe 5 b) verbatim Léa S2 phase 4

[retour](#)

	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Léa S2 phase 4 institutionnalisation														
<i>A : un crustacé</i>														
<i>I : ça veut dire qu'elle est ovipare</i>														
Elle est Ovipare. ovipare	1								1					1
Là on en est certain avec la définition du dic...	1								1		1			
<i>I : dictionnaire.</i>														
Alors si elle est ovipare ça veut dire qu'elle	1							1						1
<i>Tous : pond des œufs</i>														
Elle pond des œufs.	1							1						1
Donc vous aviez trouvé !				1						1		1		
Tu as vu Daniel, elle pond des œufs !		1				1								1
Cela vous montre les enfants qu'on ne peut pas tout faire grâce à des expériences.	1								1					1
On est parfois obligé d'aller chercher les réponses dans des documents.	1								1		1			
Donc on a trouvé une partie de la solution dans le dictionnaire.	1								1		1			
<i>I : elle fait des bébés !</i>														
Donc ça veut dire qu'elle fait des bébés !	1								1		1			
Alors de quelle couleur sont ses œufs ?			1					1						1
<i>Blancs</i>														
Ils sont blancs.	1								1		1			
<i>I : c'est parce que la crevette c'est un crustacé et elle est ovipare.</i>														
Elle est ovipare !	1								1		1			
alors la crevette, on va conclure comme ça et on fera une conclusion à l'écrit plus tard				1						1		1		

alors on essaie de voir tout ce qu'on a appris que ce soit	1					1							1		
qu'est-ce qu'on a découvert?			1		1								1		
chacun va donner quelque chose			1			1							1		
<i>I nous on a découvert qu'une crevette elle est ovipare et elle est crustacée.</i>															
elle est ovipare Anthony qu'est-ce que ça veut dire?	1							1							1
<i>Elle pond des œufs.</i>															
quand elle pond des œufs Daniel comme ta grappe de raisin on dit qu'elle est	1							1							1
vous vous rappelez? (elle montre la grappe de raisin)		1							1						1
<i>I: grainée</i>															
oui grainée	1							1							1
au départ les œufs ils sont où?	1							1							1
<i>i ils sont dans le ventre</i>															
oui tu me montres ton ventre Daniel?			1					1							1
au départ dans le ventre et après ça va où Anthony?	1							1							1
les œufs ils sortent et ils vont sous les		1						1							1
sur les palettes	1							1							1
et pourquoi ils font ce mvt?	1							1							1
<i>S pour l'oxygène</i>															
<i>I pour le bébé il respire</i>															
et aussi pour	1							1							1
<i>D: le nettoyer</i>															
alors on va arrêter là pour la séance de sciences			1							1				1	
	21	4	7	2	2	4	10	6	11	1	6	7	10	11	
INSTITUTIONNALISATION 1 ET 2 séance 2	61,80%	11,80%	20,60%	5,90%	5,90%	11,80%	29,40%	17,60%	32,40%	2,80%	17,60%	20,60%	29,40%	32,40%	

Annexe 5 b) verbatim Ana S1 phase 1

retour

séance 1 Ana Phase 1	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Je vais vous donner vos porte-vues			1			1						1		
On va essayer de se souvenir un petit peu de ce qu'on a fait avant les vacances.			1					1				1		
C'est un petit peu lointain et en plus la dernière séance avant les vacances il y a eu de la neige. Les bus n'ont pas pu venir vous chercher. Vous n'avez pas pu beaucoup travailler ensemble. Yoni a été malade, Gwénaëlle aussi et puis moi aussi j'ai été malade !	1					1						1		
Alors avant les vacances on avait appris à reconnaître 3 fruits alors on va déjà regarder le 1 ^{er}		1						1				1		
Tu te souviens de ce fruit Gwénaëlle ? est-ce que tu veux bien nous dire comment il s'appelle ?				1		1								1
Yoni tu peux nous dire comment il s'appelle. Tu peux ouvrir un peu la bouche ?				1			1						1	
C'est la pomme! tu essaies de le dire ?		1						1				1		
<i>Om</i>														
La pomme	1								1		1			
On la mange oui c'est la pomme				1		1						1		
Est-ce que tu veux bien nous dire Gwénaëlle "c'est la pomme."				1		1						1		
Bon c'est pas grave				1						1		1		
On essaie de ce souvenir ?			1					1				1		
la pomme Yoni nous a dit "ça se mange. elle est ronde et quand on la coupe on voit des pépins noirs dedans et on a vu qu'il y en avait de plusieurs couleurs.	1								1		1			
Je crois qu'Ayemric aime bien la pomme !				1						1			1	
Je crois que Yoni aussi.				1						1			1	
Alors on va tourner			1			1						1		
Qu'est-ce que vous aviez à reconnaître comme autre fruit ?			1					1				1		

Regarde cette page là regarde ici		1					1						1	
G qu'est-ce que c'est ce fruit ?			1			1						1		
<i>Gè fruit</i>														
Oui c'est un fruit mais lequel ?comment il s'appelle ?				1			1						1	
<i>La poire</i>														
La poire			1					1		1				
<i>Y èmiam</i>														
Oui ça ce mange aussi . est-ce que tu aimes Yoni ? oui tu aimes les poires.			1						1			1		
<i>Y : poi</i>														
Est-ce que tu me montres où elle est la poire			1		1							1		
<i>Educ : Oui c'est bien Yoni</i>														
Elles se mangent toutes on est d'accord			1						1			1		
Alors vous vous souvenez: poires			1				1						1	
attends ça c'est ce qu'on avait vu après.				1	1							1		
<i>Yoni : miam</i>														
Les poires on avait vu que c'était rond et que ça se mange.	1								1			1		
C'est rond en bas et allongé en haut et quand on la coupe,il y a aussi des pepins noirs et on les avait goûtés aussi les poires.	1								1			1		
Et celui là est-ce que vous vous souvenez ?			1		1								1	
Moi je crois que celui-ci c'est le fruit préféré de Aymeric	1							1					1	
Oui toi aussi tu l'aimes Yoni				1						1		1		
Gw tu nous dis comment il s'appelle ?			1					1					1	
Alors on va l'aider. C'est la clémentine		1							1		1			
<i>Clémentine</i>														
Oui elles sont là les clémentines Aymeric. tout à fait! c'est bien! (éduc)														
est-ce que tu te souviens Aymeric de tout le travail que tu avais fait ?	1						1						1	
	7	4	13	10	3	8	3	8	6	6	6	17	7	4

Annexe 5 b) verbatim Ana S1 phase 2

retour

verbatim S1 Phase 2 Ana	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Aujourd'hui Y et G vous allez apprendre à construire une phrase correcte avec votre classeur et avec vos pictogrammes. une phrase pour demander le fruit que vous voulez.	1								1		1			
On va coller cet objectif dans votre cahier.			1			1						1		
Toi Aymeric tu ne seras pas obligé de construire la phrase. il faudra que tu choisisses le pictogramme pour demander le fruit que tu veux. Attention il faudra le donner à la bonne personne .	1							1				1		
On va coller ça dans le cahier avec nos objectifs .			1			1						1		
Aymeric on le colle ensemble ?		1				1								1
Tu le colles Gwénaelle STP.			1						1			1		
On colle l'objectif. La colle on retourne. Est-ce que tu veux m'aider à mettre de la colle Aymeric?		1							1					1
Oui ?				1	1							1		
Voilà je pose ton cahier sur ta table .	1								1					1
c'est bon pour toi Yoni?				1	1								1	
je repose aussi ton porte vues Yoni. je vais poser ton cahier sur ta table . on va le laisser ouvert .			1		1							1		
G même chose on va le poser sur ta table.			1		1							1		
Je vais d'abord vous proposer un exercice sur le tableau ensemble pour essayer de se souvenir du travail qu'on a fait avant les vacances. on l'a réexpliquer ensemble pour se souvenir un peu mieux	1								1			1		
On va s'asseoir sur le banc ?			1			1						1		
Allez Gwenaelle				1		1						1		
Tu t'asseoies G ?				1		1						1		
Attends je vais vous expliquer ce qu'on va faire et ensuite tu vas pouvoir venir			1		1							1		
17X3	4	2	7	4	5	6	0	2	4	0	1	12	1	3

Annexe 5 b) verbatim Ana S1 phase 3

retour

verbatim S1 Ana Phase 3	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Je vous explique	1								1		1			
Je vous montre une image de fruit vous essayer de vous souvenir de quel fruit il s'agit si c'est une pomme une poire ou une clémentine et vous allez venir cliquez sur le pictogramme qui lui correspond	1								1		1			
Tu veux commencer Yoni ?				1		1						1		
Regarde bien ce fruit, il correspond à quel pictogramme ?			1					1						1
Clémentine														
On clique sur un seul fruit			1				1					1		
G je te propose une autre image			1			1						1		
« une pomme »														
Y est-ce que tu es d'accord ?				1		1						1		
Regarde bien G il est rond en bas et allongé en haut est-ce que tu te souviens ?		1						1						1
« une poire »														
On va recommencer après			1						1			1		
effectivement c'est une poire	1									1			1	
il faut bien regarder G.														
A est-ce que tu veux essayer ? oui ? tu viens ?		1						1						1
Allez A viens regarder			1			1						1		
Regarde ici		1						1						1

Regarde bien ce fruit . est-ce que tu veux me montrer à quel picto il correspond. tu me montres ? je me mets de l'autre côté.		1					1						1
C'est lui ? tu veux cliquer ou c'est moi		1				1							1
« clémentine »													
<i>Aymeric : Oui !</i>													
Super Aymeric, c'est bien très très bien				1					1			1	
Tu veux retourner te rasseoir.				1		1						1	
Oui oui c'est la clémentine bravo tu as bien reconnu la clémentine avec tes yeux. Tu retournes te rasseoir ?		1									1		1
Chacun son tour Tu viendras faire après				1		1						1	
De ce côté-là si tu veux.				1		1						1	
Allez A cela va être au tour de Y				1					1			1	
Allez A je continue	1								1			1	
Cela va être le tour de Y puis G et ensuite ce sera encore à toi.				1		1						1	
Alors Y tu regardes bien regarde la forme je te laisse cliquer ?				1					1				1
« poire »													
Alors est-ce que c'est une poire Y ?	1								1				1
<i>Y- oui</i>													
Oui c'est une poire ?		1							1	1			
Gwenaelle				1		1						1	
Est-ce que tu es d'accord ave Y ? regarde bien l'image clique bien				1		1						1	
« pomme »													
Je crois que tu voulais surtout appuyer sur tous les fruits				1					1				1
« clémentine poire »													
je vais te laisser faire un peu d'abord et ensuite tu vas reprendre				1		1							1

Voilà tu as tout compris				1						1			1
Effectivement quand on appuie on entend le nom des fruits	1								1		1		
Voilà tu as tout essayé maintenant ?				1	1							1	
Alors regarde maintenant : j'ai montré cette image là et Yoni a dit « c'est une poire »			1			1						1	
Est-ce que tu me dire toi Gwenaelle de quel fruit il s'agit ? je te laisse cliquer ?				1	1								1
Tu t'es bien débrouillée				1						1		1	
« pomme »													
Je te laisse te rasseoir			1						1			1	
Y Regarde G a dit c'est une pomme alors comment on va faire pour se mettre d'accord? Toi tu dis que c'est une poire	1								1				1
A maintenant tu dis comme G. on va peut-être essayer de se mettre d'accord, de voir pourquoi c'est une pomme.	1								1				1
à toi aussi tu dis que c'est une pomme si tu veux le bruit, le nom pardon, clique bien au milieu, je ne vois pas avec ton ombre				1	1								1
à toi aussi tu veux tout essayer. J'aurais peut-être du commencer par là !				1									1
ça y est ? c'est bon ? tu as tous les fruits ?				1	1							1	
est-ce que tu peux me montrer maintenant de quel fruit il s'agit? il faut te lever Je suis désolée, !	1					1							1
d'accord, c'est une pomme, une poire et un clémentine !			1						1		1		
Yoni, un seul fruit !			1					1				1	
alors regarde G nous a dit c'est une pomme.	1								1				1
on va essayer de se souvenir.		1						1					1

c'est comment ? c'est rond et regarde la poire c'est long en bas et c'est allongé.	1						1					1
D'accord ? c'est une pomme !			1					1		1		
Gwenaelle		1			1						1	
C'est ton tour ?		1		1							1	
Tu regardes bien	1						1				1	
« poire »												
Tu as besoin de refaire tous les fruits ou bien c'est la réponse ?	1				1							1
Là c'est une poire ?	1						1					1
« pomme »												
« clémentine »												
D'accord				1					1		1	
« Poire »												
Alors regarde bien quand tu appuies dessus là il n'y aura pas de son.	1								1		1	
Tu regardes bien , on va le faire avec le doigt maintenant,			1						1			1
est-ce que tu peux me montrer là de quel fruit il s'agit ?			1		1							1
qu'est-ce que tu vois ici ?		1			1							1
est-ce que c'est une poire , une clémentine ou une pomme ?		1					1					1
Est-ce que tu me montres avec ton doigt.				1		1						1
Est-ce que tu me montres G				1		1						1
tu me montres G ? quel fruit vois-tu?				1		1						1
oui				1					1			1
alors est-ce que tu peux me montrer à quel pictogramme cela correspond ?		1					1					1
non ?ça y'est ?			1			1						1
Yoni est-ce que tu peux me montrer à quel pictogramme cela correspond ?			1				1					1

Regarde bien là tu me montres tous les fruits regarde bien est-ce que cela correspond à une clémentine ? une poire ou une pomme ? tu regardes		1					1						1	
Oui alors à quoi cela correspond en bas ?			1				1						1	
il faut me montrer un seul fruit.			1					1					1	
Oui				1						1			1	
Je t'aide		1				1								1
« clémentine, poire, pomme »														
Celui-ci est capricieux « pomme »				1					1				1	
Alors regardez bien ici c'est rond c'est orange là c'est une clémentine.	1								1			1		
Je pense qu'on va pouvoir s'arrêter là pour cet exercice			1						1				1	
	16	13	23	24	8	20	5	17	17	9	8	35	16	17

Annexe 5 b) verbatim Ana S1 phase 3bis

retour

S1 Ana phase 3 bis activité 2	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Vous allez vous remettre à la table.			1						1			1		
Je vais éteindre le tableau numérique interactif			1						1			1		
On va passer à une autre activité	1					1						1		
Alors je vais vous proposer maintenant une collation avec des fruits	1					1						1		
Je vais me mettre comme cela comme ça Aymeric pourra quand même me voir de là où il est.				1		1						1		
Regarde je t'installe une chaise				1		1						1		
Je vous donne un essuie tout			1						1			1		
j'attends que A se calme pour que je puisse expliquer.				1					1			1		
Je vous propose une collation avec de la pomme , de la poire et de la clémentine.	1								1			1		
Mais il va y avoir une contrainte pendant cette collation.	1								1			1		
Je vais vous demander Y et G de construire une phrase sur votre bande phrase ici avec vos pictogrammes pour demander le fruit que vous voulez.	1					1						1		
Et toi A je vais te demander de choisir le pictogramme pour me demander le fruit que tu veux manger.	1					1						1		
On va sortir les pictogrammes et on va les installer sur le dessus du classeur.	1					1						1		
Alors on y va ?				1		1						1		
Alors y qu'est-ce que tu veux ?			1		1									1
« je veux de la poire »		1						1						1
G : « poire »														
Merci G !		1								1				1

Ok				1					1		1		
Alors regarde bien Y ça c'est la poire		1						1		1			
Alors qu'est-ce que tu veux A ?			1					1					1
Voilà comme cela tous les fruits sont disponibles, je vais me mettre face à toi			1			1						1	
Alors A qu'est-ce que tu veux ? oui je t'ai expliquer pendant cette collation il y a une contrainte.		1								1			1
Tu dois me faire la demande en me donnant le pictogramme du fruit que tu veux.		1								1			1
Tu veux de la clé ? d'accord. Tu peux prendre de la clé			1					1					1
Je me suis faites avoir j'ai pas été assez rapide				1						1			1
Tu as su choisir le bon pictogramme c'est bien !				1						1			1
J'ai pas entendu Y				1						1			1
Commence par la gauche : « je veux de la clé »			1							1			1
D'accord				1						1			1
Un seul morceau de clé				1						1			1
G qu'est-ce que tu veux comme fruit ?		1								1			1
Aymeric oui "je veux de la clé » très bien			1							1			1
Regarde les fruits G				1		1							1
Doucement Y regarde je t'ai mis une feuille d'essuie tout			1							1			1
Je te propose		1				1							1
Vas-y je t'écoute			1			1							1
Alors là ta phrase n'est pas correcte je t'aide			1							1			1
Je te vois A attends je finis avec G				1		1							1
« je veux de la poire » tiens			1							1			1

Alors vas-y G prends de la poire. Vas-y tu peux prendre de la poire	1								1			1		
Attends Y c'est G qui a demandé pour le moment			1						1			1		
Alors regarde je vais te donner le morceau de poire c'est ce que tu m'as demandé	1								1			1		
Tu en veux G ou pas ?			1		1							1		
non d'accord			1						1			1		
alors je vais te proposer une autre activité G pour que tu puisses quand même travailler sur la demande	1						1					1		
A je veux de la clé			1						1					1
Très bien					1						1		1	
Je vais te demander de prendre le relais 2 petites minutes si cela ne t'ennuie pas pour proposer autre chose à G														
Alors G, Je vais te proposer un jeu de loto mais tu as la même contrainte que A mais surtout que Y. pardon	1								1					1
tu vas devoir construire une phrase pour me demander les images à poser sur la planche .	1						1					1		
D'abord je vais te les donner une fois les images pour que tu puisses faire le loto tranquillement et ensuite tu pourras faire la demande.	1								1					1
<i>G « bien »</i>														
Oui c'est bien G tu as raison regarde bien.					1							1		1
N'oublie pas la consigne A Tu dois choisir ton pictogramme et le donner			1						1					1
Pour demander le fruit que tu veux	1								1			1		
il faut que tu regardes bien (G) voilà exactement les mêmes images			1						1					1

attends c'est un peu gros			1					1				1	
merci A c'est gentil de nous l'avoir rendu				1					1			1	
tu as demandé				1					1			1	
je vais récupérer ma boîte ? merci				1					1			1	
maintenant, vous regardez bien maintenant	1							1					1
y tu voudrais faire le loto comme G. attends Y je vais t'en apporté un.			1		1								1
Regarde bien A, maintenant tu regardes et je vais aussi donner des fruits à Anne Charlotte. Tu vas maintenant regarder qui a le fruit que tu veux pour faire la demande à la bonne personne.			1						1				1
Regarde bien			1						1				1
Yoni je te laisse le faire une fois seul			1					1					1
Yoni chut				1				1					1
Est-ce que tu veux te mettre à ma place A tu seras plus près des fruits et moi je serai plus près d'eux.				1		1							1
Est-ce que tu veux t'asseoir à côté de Stéphanie ?				1		1							1
Voilà				1		1							1
Alors super G maintenant tu vas recommencer mais				1						1			1
cette fois ci tu vas me faire la demande en construisant ta phrase .			1						1				1
Qu'est-ce que tu veux g ?				1		1							1
Yoni même chose je te rends ton loto et tu dois me faire une phrase pour me demander des images.				1					1				1
Alors G quelle image veux-tu ?				1					1				1
Alors G ? je crois qu'il y a trop de bruit pour G alors je vais l'installer à sa table.				1						1			1

« Je veux l'image de la clémentine » alors tu la prends Y super !		1					1								1
Je vais t'installer là-bas ?			1			1						1			
Tu viens G je te propose de t'installer à ta place y'aura moins de bruit			1			1								1	
Je suis tjs là Y ne t'inquiète pas .				1						1					1
Y je suis là il va falloir te déplacer pour venir me demander.			1			1						1			
Je rajoute encore une contrainte, une contrainte de plus	1							1				1			
Attention Y tu regardes qui a les images.		1						1					1		
Je pense qu'il ne veut surtout pas se lever. « Je veux l'image de la poire »		1					1								1
Y prends la d'abord super !			1							1			1		
Oui G super				1						1				1	
On va lui donner la boîte			1						1				1		
Oui G très bien				1						1				1	
Regarde A s'est fini, prends le fruit que tu veux.			1						1				1		
Je vais te les replacer correctement cela va te permettre de mieux regarder.		1						1							1
Regarde bien sans te fâcher				1		1								1	
G tu as bien construit ta phrase c'est super.				1						1					1
« Je veux de la pomme. »															
Je vais laisser G finir tranquillement. Je mets les images ici.			1							1				1	
Y tu vas pouvoir t'asseoir à ta place			1							1				1	
On va terminer tranquillement la séance				1						1				1	
A tu vas pouvoir aller t'asseoir aussi à ta place avec ton classeur.			1							1				1	
Tu n'as plus besoin de me faire la demande tu vas finir tranquillement.				1						1				1	
	21	18	27	28	6	22	3	25	25	13	4	53	14	23	

Annexe 5 b) verbatim Ana S1 phase 4

[retour](#)

S1 Ana Phase 4	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Allez Yoni, tu viens, tu te souviens, oui tu as raison on va redire l'objectif d'aujourd'hui	1						1							1
Il fallait que tu fasses une phrase avec ton classeur et que tu la donnes à la bonne personne pour demander le fruit.	1						1						1	
Est-ce que tu penses que...				1	1							1		
Oui tu as très bien réussi je suis d'accord avec toi. tu as très bien réussi super très bien c'est très très bien Y vraiment bravo tu peux fermer ton cahier	1						1						1	
A tu t'assoies on va reprendre l'objectif. oui tu peux prendre un stylo. Assieds toi J'ai besoin que tu sois assis.			1			1						1		
Alors aujourd'hui tu as appris à choisir le bon pictogramme pomme poire ou clém et le donner à la bonne pers pour avoir le fruit que tu voulais manger.	1						1						1	
Oui tu peux être content Y tu as très bien travaillé et tu as su en plus t'évaluer. Super				1						1			1	
Alors A regarde. Aujourd'hui tu as su choisir le bon picto pour demander le fruit que tu voulais. Souvent la clém. Tu as demandé à St ou à A Ch ou à moi. très bien.	1						1						1	
Vous allez repartir avec S.			1						1			1		
Tu n'as pas voulu finir le loto G ?			1				1						1	
	5		3	2	1	1	6		1	1		3	6	1

Annexe 5 b) verbatim Ana S2 phase 1

[retour](#)

S2 Ana phase 1 rappel/contextualisation	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
On va travailler sur le sudoku	1								1			1		
Bien				1						1		1		
Maintenant Yoni on travaille sur le Sudoku.	1					1						1		
Là vous allez travailler en mathématiques en pb de raisonnement.	1						1							1
Je les ai ramenés cette semaine pour qu'on se souvienne bien.	1						1					1		
Vous vous souvenez la semaine dernière je vous ai montré des jeux de sudoku.	1						1					1		
Tu te souviens des sudokus.		1					1						1	
Il y en avait sur cette page. Il y en avait sur cette page aussi		1					1							1
<i>Voilà c'est fini</i>														
Il y avait encore un . je peux te montrer juste ces 2 là			1			1						1		
Regarde Yoni tu te souviens ?	1						1							1
Oui voilà. Les sudokus	1						1							1
Le sudoku on avait dit que c'était un jeu qu'on pouvait trouver dans des petits magasins	1						1				1			
<i>Dans des magasins</i>														
Comme ça voilà et il fallait le compléter	1						1							1
Est-ce que maman en fait des sudokus ? elle en fait maman ?	1					1								1
Yoni est-ce qu'il en fait papa des sudokus comme cela ?	1					1								1
On avait dit que c'était des grilles qu'il fallait compléter.	1						1							1

Des grilles où il manquait des choses on avait vu aussi qu'on pouvait avoir dedans des chiffres « 1,2,3... »	1						1							1
Çà Yoni				1		1						1		
Voilà des grilles comme cela avec des chiffres partout ici			1							1			1	
et qu'on pouvait en trouver avec d'autres choses... avec des formes par exemples.	1						1							1
Qu'est-ce que tu vois là Antoine comme forme?	1						1							1
<i>Un rond</i>														
Un rond voilà	1						1							1
Un autre	1						1							1
avec des formes ; le rond le triangle et le carré.	1						1							1
On va apprendre ; vous allez apprendre à compléter des grilles de sudoku avec des couleurs	1								1			1		
rouge	1								1			1		
rouge	1								1			1		
bleu	1								1			1		
vert	1								1			1		
jaune	1								1			1		
et jaune	1								1			1		
je vous l'affiche au tableau.			1						1					1
Voilà				1		1						1		
Voilà les grilles de sudokus sur lesquelles vous allez travailler avec les couleurs.	1						1							1
	26	3	2	3		7	6	10	9	2	8	8	6	12

Annexe 5 b) verbatim Ana S2 phase 2

[retour](#)

S2 Ana PHASE 2 appropriation de 3'50 à 16'	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Je vous rappelle aujourd'hui vous allez apprendre à compléter une colonne.	1							1				1		
je vais vous montrer ce que c'est une colonne.	1								1		1			
Regarde Antoine. Là je te montre une colonne.	1								1		1			
une colonne ce sont des éléments les uns sous les autres à la verticale	1								1		1			
Regarde Yoni ça c'est une colonne plusieurs éléments les uns en dessous les autres comme ça à la verticale.	1								1		1			
Je vais vous montrer une colonne.	1								1		1			
Antoine regarde ça c'est une colonne de la grille	1								1		1			
tu me donnes ta main.		1						1						1
Les éléments ils sont les uns sous les autres.		1						1						1
C'est une verticale en haut et en bas ça c'est la colonne		1						1						1
<i>Aujourd'hui</i>														
yon ça c'est une colonne !		1						1						1
Les éléments sont les uns sous les autres.		1						1						1
Ça c'est une verticale en haut et en bas		1						1						1
Antoine est-ce que tu veux bien venir me montrer une colonne au tableau STP allez Antoine				1					1				1	
On va demander à Yoni d'abord ?STP				1					1				1	
Yoni tu peux te lever pour me montrer une colonne				1					1				1	
Oui on est d'accord					1					1			1	

A moi → Yoni est tjs volontaire													
Une colonne ici	1					1						1	
Montre avec ton doigt d'abord avant de la décrocher		1				1							1
Très bien ça c'est une colonne tu peux la décrocher			1			1						1	
Super Alors regarde, viens t'asseoir ici avec ta colonne			1					1				1	
Antoine tu viens me montrer une colonne STP ?	1					1						1	
<i>Non</i>													
Antoine tu travailles pour l'ordinateur pour un jeton			1			1						1	
Alors tu viens me montrer une colonne			1			1						1	
allez on y va tous les 2		1				1							1
Tu viens Antoine			1			1						1	
<i>C'est pas gagné</i>													
Allez monsieur Antoine			1			1						1	
<i>A la une</i>													
A la une, à la deux et à la trois super	1									1			1
Montre moi une colonne			1			1						1	
Regarde ici		1						1					1
Super				1						1		1	
Très bien Antoine tu la détaches ? attrape la en haut				1						1		1	
Très bien tu peux venir t'asseoir avec ta colonne. Je t'accompagne.			1						1				1
Allez Antoine tu viens ici avec ton contrat. Voilà un jeton		1								1			1
Tu viens.				1		1						1	
Antoine regarde je le pose ici comme cela tu peux le mettre sur ton contrat.	1					1							1
Attends un petit peu				1					1			1	

Je vais enlever les couleurs qui sont sur vos colonnes.			1					1			1		
Je vous ai posé devant chacun	1					1					1		
<i>Après on prend le bus ?</i>													
Oui Antoine après tu prends le bus.				1		1							1
Ne t'inquiète pas				1		1							1
Est-ce que tu veux que je l'affiche ?				1		1							1
Oui je vais l'afficher				1		1							1
Mais Antoine ce n'est pas tout de suite après l'ordinateur. C'est après Fred.													1
Regarde, je le mets ici d'accord				1		1							1
La récréation est décalée				1		1							1
Je vais garder vos colonnes devant moi				1							1		
Vous avez chacun des petits ronds de couleurs	1									1			1
<i>Après l'ordi</i>													
Après tu feras l'ordinateur				1		1							1
<i>C'est difficile</i>													
Cà va pour le moment				1		1							1
<i>qu'est-ce qu'est difficile</i>													
Qu'est-ce qui est difficile Antoine c'est le temps qui est difficile ?				1		1							1
Oh oui Yoni je vois que tu as commencé. Très bien				1						1			1
Regarde ce qu'a fait Yoni ; il va les trier				1						1			1
regarde je t'avais préparé des boites	1									1			
des boites pour que tu les ranges	1									1			1
pour que ce soit plus facile				1						1			1
regarde bien sur les boites il y a le nom de la couleur qui est écrit pour savoir où tu les ranges				1						1			1

Antoine il faut que tu ranges tes ronds alors cela on n'en a pas besoin			1					1			1		
Regarde Antoine tu les ranges ?			1			1					1		
Oui c'est rouge alors où est-ce que tu vas aller			1					1					1
Regarde il y en a encore.			1					1					1
Ce sera plus facile après si tu les as rangés.			1					1					1
Allez Antoine c'est quelle couleur ça ?			1					1			1		
<i>Jaune</i>													
Jaune alors où est-ce que tu le ranges ?			1					1					1
Super très bien tu le ranges ici.					1					1		1	
Alors Yoni, regarde. je vois qu'il y a plusieurs couleurs dans celui-ci.			1					1					1
Dans une boîte, il y a une couleur regarde.			1					1					1
Qu'est-ce que tu lis ici ?			1					1					1
on va demander à Antoine ?					1		1				1		
Antoine , Antoine regarde qu'est-ce qu'on range ici ?	1							1				1	
<i>Jaune,</i>													
<i>vert</i>													
On range les jaunes			1					1			1		
Oui les jaunes, comme ça			1					1					1
<i>Arrête toi « bionbi</i>													
Regarde ici			1					1					1
Antoine on range lesquels ici Antoine ? Antoine ? Antoine ?			1					1					1
Qu'est-ce qu'on voit ici ?			1					1					1
<i>Vert ?</i>													
<i>Bleu</i>													
Oui là c'est bleu très bien													
Regarde Yoni tu ranges les bleus.	1									1			1

Et ici on demande encore à Antoine ?			1			1						1	
qu'est-ce qu'on range ou c'est toi qui me dit													
..		1				1							1
Oui				1					1			1	
Les rouges vas-y tu peux y aller		1							1			1	
et là tu as rangé		1							1			1	
ah il y a plusieurs couleurs aussi		1						1				1	
Les verts très bien		1							1			1	
Alorsil faut les ranger tous les verts ici			1					1					1
Voilà très bien				1					1			1	
Alors celui là où est-ce que tu vas le ranger		1						1					1
<i>Vert</i>													
Vert très bien				1					1			1	
<i>Et du Rouge</i>													
Et du rouge super				1					1			1	
<i>jaune</i>													
regarde		1						1					1
<i>bleu</i>													
bleu très bien		1						1				1	
<i>jaune</i>													
jaune super		1						1				1	
<i>et du vert</i>													
et du vert très bien		1						1				1	
<i>bravo</i>													
bravo Antoine		1							1			1	
<i>Jaune</i>													
<i>Vert</i>													

Super				1						1		1	
Bravo Antoine				1						1		1	
Ha y en avait 2			1				1						1
Un jeton		1				1							1
Oui j'ai bien compris (rires)				1					1			1	
tu as raison				1						1		1	
<i>Il rigole</i>													
Je rigole je rigole													
Maintenant je vous rends votre colonne			1						1			1	
<i>Merci beaucoup; de rien en revoir</i>													
<i>Caca boudin</i>													
Non Antoine				1					1				1
<i>Caca boudin</i>													
Tu es grand				1					1				1
<i>Bonjour madame Boudin</i>													
Je ne suis pas madame Boudin				1					1				1
<i>je rigole</i>													
Aujourd'hui vous allez apprendre à compléter une colonne de sudokus. Juste une colonne.	1						1					1	
Vous allez coller cet objectif dans le cahier.			1						1			1	
Tiens Antoine prends le trombone, on ouvre tu le colles			1				1					1	
Voilà				1						1		1	
Allez Antoine tu colles ?				1		1						1	
Hop là un peu de colle ?			1			1						1	
Cà y est Antoine ?			1		1								1
Je vais te changer ta colle.			1						1			1	
Regarde je vais te la changer elle est devenue				1						1			1

complètement liquide.																			
Oui tu n'arrêtes pas d'avoir des ennuis avec ta colle ;		1							1									1	
<i>Des ennuis ; des amis</i>																			
Cà y est ?			1				1											1	
Regarde tu le colles sous la date c'est l'objectif d'aujourd'hui																			
Çà y est Yoni ? tu as remis bcp de colle ? oh oui !		1							1									1	
<i>Oh là là</i>																			
ah voilà pourquoi tu riais !					1	1													1
o là là; catastrophe					1				1										1
T'en as sur les doigts ?					1	1													1
<i>au pepepe qu'est-ce qu'il y a ?</i>																			
<i>rouge</i>																			
<i>rouge</i>																			
c'est bon Yoni ?on y est !									1										1
<i>rouge</i>																			
oui là effectivement .c'est rouge !tu as raison Antoine.						1													1
120X3	19	41	27	33	5	30	13	30	22	20	8	40	27	45					

Annexe 5 b) verbatim Ana S2 phase 3

retour

verbatim Ana S2 phase 3 activités	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étagage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
16'31														
Ecoute bien Antoine ; tu vas compléter //la colonne // avec les ronds de couleurs.	1							1						1
Antoine est-ce que tu m'entends ? qu'est-ce que tu fais ?														
<i>Rouge ?</i>		1						1						1
Oui tu dois compléter avec les ronds de couleurs	1					1								1
Attention			1					1					1	
<i>Aie</i>														
A chaque fois tu dois avoir un seul rend d'une couleur		1							1					1
Je vais te montrer un modèle Antoine		1				1								1
regarde comme sur cette colonne		1						1						1
<i>vert ?</i>														
Ensemble :			1			1						1		
Un vert	1								1		1			
Un jaune	1								1		1			
Un rouge	1								1		1			
Un bleu	1								1		1			
Toutes les couleurs sont différentes	1								1		1			
On repose			1						1			1		
Vas-y			1			1						1		
Vas-y YONI			1			1						1		
<i>C'est bientôt fini ?</i>														

C'est bientôt fini Antoine regarde sur le TIMER		1					1						1
Quand c'est sur le blanc c'est fini.		1					1						1
Yoni je vais te redire la consigne		1				1							1
Tu dois mettre, compléter ta colonne avec des ronds de couleurs	1								1			1	
attention il doit y avoir un seul rond de chaque couleur	1						1						1
regarde. Un rouge un bleu un vert et un jaune	1								1			1	
Allez Antoine			1			1						1	
Alors on va vérifier Yoni				1		1							1
<i>Un jaune un bleu un vert un rouge</i>													
Non c'est pas grave Yoni l'ordre n'a pas d'importance		1									1		1
Bleu et un rouge c'est ça Y tu vois comme le modèle		1					1						1
Maintenant cela va être au tour d'Antoine			1			1						1	
Antoine à ton tour de compléter ta colonne			1			1						1	
Qu'est-ce que tu dois mettre ?	1						1						1
<i>Rouge</i>													
D'accord				1							1		1
Combien de rouge tu dois mettre ?													
Antoine regarde combien de rouge tu dois mettre ?	1						1						1
Non c'est pas grave Yoni l'ordre n'a pas d'importance													
Bleu et un rouge c'est ça Y tu vois comme le modèle		1					1						1
Maintenant cela va être au tour d'Antoine			1			1						1	
Antoine à ton tour de compléter			1			1						1	

ta colonne													
Qu'est-ce que tu dois mettre ?	1						1						1
<i>Rouge</i>													
D'accord			1						1			1	
Combien de rouge tu dois mettre ?	1						1						1
Antoine regarde combien de rouge tu dois mettre ?		1					1						1
<i>Vert</i>													
vert il est là		1					1						1
<i>Et Jaune</i>													
et jaune		1							1			1	
le rouge ?		1					1						1
Antoine pose 2 bleus													
est-ce que tu peux me montrer le rouge ici//		1					1						1
dans ta colonne à compléter.		1					1						1
Où est-ce qu'il est le rouge?		1					1						1
Cà c'est le rouge ?		1					1						1
<i>c'est bientôt fini ?</i>													
cà va être bientôt fini Antoine.			1		1								1
On va demander à Yoni de t'aider un petit peu .		1			1								1
Yoni ? c'est la catastrophe là.hop on les pousse.			1					1			1		
Regarde la colonne d'Antoine.		1					1						1
Tu veux te mettre là ?			1		1						1		
tu peux te lever ?			1	1							1		
.viens te mettre là en attendant			1					1			1		
Regarde il te montre que tu as 2 bleus		1					1						1
// tu dois en laisser un.		1					1						1

Alors qu'est-ce qu'il lui manque ?		1					1					1
Un rouge		1				1						1
C'est très bien.			1					1				1
Regarde ce que te montre Yoni.		1					1					1
Un bleu, un rouge, un jaune et un vert tu dois avoir chacune des 4 couleurs.	1							1		1		
Merci beaucoup Yoni.			1					1		1		
Un jeton		1			1							1
C'est moi qui les donne Antoine			1					1		1		
C'est moi !			1					1		1		
<i>C'est moi.</i>												
J'ai des jetons pour aller sur l'ordinateur		1			1							1
22'05												
C'est au tour de qui ?			1		1					1		
C'est A moi												
Tu viens de jouer Antoine alors c'est au tour de qui ?			1		1					1		
C'est à moi ; Yoni		1			1							1
Alors Yoni. Yoni va recommencer	1				1							1
Attention tu vas les mettre dans un autre ordre.	1						1			1		
Vas-y Yoni tu complètes encore ta colonne	1						1			1		
. tu ne mets pas les couleurs au même endroit.	1						1			1		
Tu changes d'endroit ?			1		1							1
Oui				1					1			1
Un jeton Antoine ?		1			1							1
Regarde bien ce que fait Yoni.		1					1					1

Oui c'est à ton tour.			1			1					1		
C'est toujours à ton tour.			1			1					1		
Tu dois compléter toute ta colonne.			1						1				1
Regarde Antoine regarde la colonne de Yoni			1						1				1
il a mis jaune, bleu, rouge et vert.	1								1		1		
« petit navire » « petit navire » chanter ?													
« petit navire » ? oh Non Antoine				1					1			1	
Alors c'est le tour de qui maintenant?			1		1							1	
c'est à qui Antoine ?			1			1						1	
« au nom du père » ?													
Non plus ça tu le chantes à l'église ici ce n'est pas l'église c'est la classe ;			1						1			1	
On ne bouge pas													
Allez c'est le tour d'Antoine			1			1						1	
Rouge	1						1						1
J'enlève			1			1							1
23'													
Antoine je répète la consigne : tu complètes ta colonne avec les quatre couleurs.	1										1		1
Vas-y qu'est-ce que tu mets ici ?			1						1				1
1 2 3 4													
Oui il y a 4 cases pour mettre 4 couleurs	1										1		1
C'est parti ? allez vas-y Qu'est-ce que tu mets ici ?			1			1							1
C'est fini ?													
Oui c'est bientôt fini Antoine			1						1				1

Qu'est-ce que tu mets ici.		1					1						1
<i>Rouge</i>													
Rouge	1					1							1
<i>Rouge</i>													
Rouge	1					1							1
<i>Jaune vert</i>													
regarde Antoine il te manque une case il te reste une case à compléter		1						1					1
Bravo Antoine. C'est bien !				1						1		1	
A Yoni													
On fait la même chose mais attention ici je mets 2 couleurs.			1			1						1	
Vas-y			1					1					1
Très bien regarde il y a bien les 4 couleurs. Bravo !	1					1							1
A Antoine			1			1						1	
Je vais refaire une fois peut-être avec Yoni..			1						1			1	
On fait encore un tour?				1	1							1	
tu es d'accord Antoine ? Yoni refait encore une fois				1					1				1
<i>Mon jeton</i>													
Après		1				1							1
Alors je continue; Cette fois-ci je vais mettre 3 couleurs.	1					1						1	
il faudra mettre la couleur qui manque. Faudra mettre une seule ;	1					1						1	
Très bien y tu as vu qu'il y avait déjà le jaune le bleu le rouge donc tu as mis le vert.		1						1					1
Très bien !				1						1			1
29'30													

Au tour d'Antoine ?													
on essaie encore une fois Antoine ?			1			1						1	
tu es d'accord ?			1			1							1
<i>Oui</i>													
Allez qu'est-ce que tu mets ici Antoine ?			1										1
regarde ici c'est vert.			1										1
tu dois faire la même colonne			1										1
<i>Oh mamie</i>													
Non pas mamie					1							1	
<i>Mamie cyclette</i>													
<i>C'est le début de la fin ça !</i>													
Antoine on essaie de se concentrer ?			1										1
regarde le timer.			1										1
Il reste 5 minutes			1										1
<i>Ma bicyclette</i>													
Je vois bien que c'est un peu difficile !					1								1
Moi : Il peut pas faire comme Yoni ? avec une seule couleur ? compléter une seule couleur ? pour essayer ?													
Alors on va essayer													
Après tu prends le bus			1										1
Regarde j'ai déjà placé 3 couleurs.		1											1
qu'est-ce qui te manque ici ?			1										1
<i>vert</i>													
regarde													1
C'est ce que j'avais déjà évalué la semaine dernière en faisant													

comme cela et...														
Déjà de placer une couleur, 4 couleurs différentes déjà pour qu'il comprenne que c'est différent														
<i>Qu'est-ce que j'ai fait ?</i>														
Regarde Antoine, qu'est-ce qui te manque ici ?		1					1							1
Moi : c'est long														
Oui c'est bien là son problème														
<i>A demain</i>														
Tu as déjà le bleu		1					1							1
<i>le rouge</i>														
<i>jaune</i>														
oui très bien c'est bien le jaune qui manque		1								1			1	
Antoine je crois que tu vas pouvoir arrêter là car c'est un petit peu long.			1			1							1	
je vais continuer un peu avec Yoni				1				1			1			
Voilà ton jeton		1								1				1
<i>Merci</i>														
31' De rien Antoine tu peux aller à l'ordinateur			1						1			1		
Yoni tu sais que Antoine a besoin d'aller à l'ordinateur toi tu peux tenir un peu plus longtemps !		1								1				1
Je vais cacher les colonnes d'Antoine. Je vais cacher les pastilles d'Antoine.				1					1			1		
Je vais placer 3 couleurs.	1							1						1
Tu te prépares		1				1								1

Je vais cacher également ton modèle		1						1				1
Alors Yoni			1			1					1	
Très bien tu as vu qu'il manquait le bleu. Bravo		1							1			1
Alors cette fois-ci je vais mettre..			1					1			1	
Alors avant de placer la couleur, tu vas, me dire me montrer [les étiquettes mots] ce qu'il te manque.	1						1					1
Alors c'est moi qui les enlève.			1					1			1	
Alors je vais placer : le bleu le jaune	1							1				1
Montre moi jaune ; le mot jaune			1				1					1
Non ça c'est rouge	1						1					1
Bleu jaune et le rouge qu'est-ce qu'il te manque ici		1						1				1
Bravo Yoni effectivement c'est le vert !				1			1					1
34'												
on le refait encore une fois			1				1				1	
Tu peux être content				1					1		1	
Attention je les place au hasard.	1							1				1
Qu'est-ce que j'ai mis là comme couleur.		1						1				1
J'ai mis du rouge.	1							1				1
Tu me le montres le rouge ?		1						1				1
concentre toi bien Yoni rouge ça c'était tout à l'heure.		1						1				1
Alors qu'est-ce qu'il te manque Yoni	1							1				1
Jaune		1					1					1
Très bien !				1					1			1
Il nous reste 2 petites minutes			1						1		1	

tu vas faire le même travail mais sur ton cahier.	1							1					1	
Je vais chercher ton cahier. Tu peux garder tes étiquettes.			1						1				1	
Tu vas faire la même chose en me montrant tes étiquettes.	1							1						1
On va coller ici			1			1							1	
Yoni baille														
Je vais coller pour aller plus vite			1							1				1
Alors voilà une colonne dans laquelle il manque une couleur.	1								1					1
Regarde bien tu montres le mot	1								1					1
Il montre « bleu »														
	36	59	37	24	6	40	12	53	29	16	9	46	32	69

Annexe 5 b) verbatim Ana S2 phase 4

[retour](#)

S2 Ana phase 4	Modèle de Bucheton				modèle Vermersch						modèle Montandon			
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
Tu as appris à compléter une colonne de sudoku	1						1							1
Est-ce que tu peux me dire si d'après toi tu as réussi	1				1									1
Yoni trace un cercle vert !														
2X3	2				1		1							2

Annexe 5 c) résultats chiffrés de Léa

[retour](#)

durée par phases des séances 1 et 2 de Léa	durée S1	%	durée S2	%
PHASE 1 rappel/ contextualisation	6,5	14,20%	6,5	14,90%
PHASE 2 représentations initiales des élèves/ hypothèses	5,5	12%	12,5	27%
PHASE 3 mise en activité	29	64,80%	20	44,60%
PHASE 4 institutionnalisation	4	9%	6	13,50%
	45'	100%	45'	100%

Léa	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
S 1 phase 1	57,50%	15%	10%	17,50%	5%	10%	7,50%	50%	13%	15%	17,50%	72,50%	0%	10%
S2 phase 1	36,60%	21,70%	16,60%	25%	8,50%	23,40%	8,50%	31,60%	26,60%	1,70%	11,60%	36,60%	15%	36,60%
Léa	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
S1 phase 2	8,40%	33,30%	25%	33,30%	75%	0%	0%	8,40%	8,40%	8,40%	16,60%	41,60%	0%	41,60%
S2 phase 2	44,50%	30,90%	8,60%	16%	2,50%	22%	16%	29,60%	21%	6,40%	16%	26,00%	11%	49,50%
Léa	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
S1 phase 3	4,80%	10,90%	78%	6,50%	4,70%	7,80%	7,80%	18,70%	59,40%	1,50%	32,80%	42,00%	4,80%	20,30%
S2 phases 3	35,80%	26,50%	22%	15%	7,60%	12,80%	15%	36,60%	22,90%	5,70%	12%	20%	27,90%	40%
Léa	tissage	étayage	pilotage	atmosphère	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
S1 phase 4	50%	0%	37,50%	12,50%	0%	0%	37,50%	6,25%	25%	31,25%	31,25%	31,25%	37,50%	0%
S2 phases 4	61,80%	11,80%	20,60%	5,90%	5,90%	11,80%	29,40%	17,60%	32,40%	2,80%	17,60%	20,60%	29,40%	32,40%

Modèle Bucheton séance de Léa

	tissage	étayage	pilotage	atmosphère
S1	26,50%	12,90%	47,70%	12,90%
S2	40,80%	25%	17,40%	16,50%

Modèle Vermersch séances de Léa

	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser
S1	10,60%	6,80%	10,60%	25,70%	36,40%	9,80%
S2	6,30%	17,20%	15,50%	31,60%	24,40%	4,70%

Modèle de Montandon séances de Léa

	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
S1	26,50%	50%	6,70%	16,90%
S2	13,60%	25%	21,20%	40,80%

Léa selon critères attendus du PE Spécialisé

Léa	tissage	étayage	observateur	médiateur	engager	mobiliser
S1 Léa	26,50%	12,90%	6,70%	16,90%	6,80%	25,70%
S2 Léa	40,80%	25%	21,20%	40,80%	17,20%	31,60%

Léa selon critères communs aux PE et PE Spé

	s'informer	évaluer	valoriser
S1 Léa	10,60%	10,60%	9,80%
S2 Léa	6,30%	15,50%	4,70%

Annexe 5 c) résultats chiffrés de Ana

[retour](#)

S1 Ana durée des phases en % sur 48'						S2 Ana durée des phases en % sur 38'50		
rappel	13,1	6,3				rappel	9%	3,5
appropriation	7,3	3,5				appropriation	33,70%	13
activités	73,3	35,2				activité	49,30%	19
clôture	6,3	3				clôture	7,80%	3
	100%	48'					100%	38,5

analyse verbatim Ana selon le modèle de VERMERSCH						S1 Ana phase 3 et 3 bis (activités 1 et 2)		séance 1 phase d'activités	
	s'informer	engager	évaluer	mobiliser	faire savoir	valoriser			
S1	10,00%	25,00%	7,00%	22,50%	23,00%	12,50%	TISSAGE	21%	37
S2	3,75%	24,37%	1%	30,31%	19,69%	11,88%	ÉTAYAGE	18%	31
							PILOTAGE	29%	50
							ATMOSPHERE	31%	52
							S'INFORMER	8%	14
							ENGAGER	25%	42
							EVALUER	5%	8
							MOBILISER	25%	42
							FAIRE SAVOIR	25%	42
							VALORISER	13%	22
							TRANSMETTEUR	7%	12
							ANIMATEUR	52%	88
							OBSERVATEUR	18%	30
							MEDIATEUR	23%	40
								300%	510

analyse verbatim Ana modèle de MONTANDON				
	transmetteur	animateur	observateur	médiateur
S1	8,00%	52,00%	19,40%	20,50%
S2	8,12%	30%	21,87%	40%

analyse verbatim Ana selon le modèle de BUCHETON				
	tissage	étayage	pilotage	atmosphère
S1	23,00%	16,00%	31,60%	29,50%
S2	27,50%	32,20%	21,57%	18,75%

Ana	S2 phase 1	S2 phase 2	S2 phase 3	S2 phase 4	total S2 Ana	S1 phase 1	S1 phase 2	S1 phase 3	S1 phase 4	total S1 Ana
TISSAGE	76,48%	16%	20,78%	100%	213,26%	20%	23,50%	21%	50%	115%
ETAYAGE	8,83%	34%	38,08%	0%	80,91%	11,70%	12,00%	18%	0%	41,70%
PILOTAGE	5,88%	23,00%	21,93%	0%	50,81%	38,30%	41%	29%	30%	138,30%
ATMOSPHERE	8,83%	28,00%	19,23%	0%	56,06%	29,40%	24,00%	31%	20%	104,40%
S'INFORMER	0%	4%	3,09%	50%	57%	8,80%	29%	8%	10%	55,80%
ENGAGER	20,58%	25%	24,23%	0%	69,81%	24,00%	35%	25%	10%	94,00%
EVALUER	17,64%	11%	9,23%	50%	87,87%	8,80%	0%	5%	60%	73,80%
MOBILISER	29,42%	25%	31,92%	0%	86,34%	24,00%	12,00%	25%	0%	61,00%
FAIRE SAVOIR	26,48%	18%	18,46%	0%	62,94%	17,60%	23,50%	25%	10%	76,10%
VALORISER	5,88%	16%	13,07%	0%	34,95%	17,60%	0%	13%	10%	40,60%
TRANSMETTEUR	23,52%	6%	6,15%	0%	35,67%	17,60%	6,00%	7%	0%	30,60%
ANIMATEUR	23,52%	33%	29,61%	0%	86,13%	50,00%	70%	52%	30%	202,00%
OBSERVATEUR	17,64%	23,00%	20,76%	100%	161,40%	20%	6,00%	18%	60%	104%
MEDIATEUR	35,30%	38,00%	43,46%	0%	116,76%	11,70%	18,00%	23%	10%	62,70%

Ana selon critères attendus du P.E spécialisé

Ana	tissage	étayage	observateur	médiateur	engager	mobiliser
S1 Ana	23,00%	16,00%	19,40%	20,50%	25,00%	22,50%
S2 Ana	27,50%	32,20%	21,87%	40%	24,37%	30,31%

Ana selon critères communs aux PE et PE Spé

	s'informer	évaluer	valoriser
S1	10,00%	7,00%	12,50%
S2	3,75%	1%	11,88%

Annexe 5 c) résultats chiffrés de Ana et Léa

[retour](#)

Tableau 10: radar items des trois modèles par séance

	tissage	étayage	engagement	mobiliser	observateur	médiateur	faire savoir	transmetteur	animateur	pilotage	atmosphère	évaluation	s'informer	valoriser
S2 A et L	68,80 %	57%	41,20%	61,60%	43,20%	80,80%	44,40%	21,60%	55%	38,40%	35,50%	25,50%	10,30%	16,70%
S1 A et L	49,50 %	28,90%	31,80%	48,20%	26,10%	37,40%	59,40%	34,50%	102%	79,30%	42,40%	17,60%	20,60%	22,30%

Tableau 11: selon critères attendus du P.E spécialisé

verbatim	tissage	étayage	observateur	médiateur	engager	mobiliser
S1 A.	23,00%	16,00%	19,40%	20,50%	25,00%	22,50%
S1 L.	26,50%	12,90%	6,70%	16,90%	6,80%	25,70%
S2 L.	40,80%	25%	21,20%	40,80%	17,20%	31,60%
S2 A.	27,50%	32,20%	21,87%	40%	24,37%	30,31%

Tableau 12: selon critères d'un PE

verbatim	pilotage	atmosphère	faire savoir	transmetteur	animateur
S1 Ana	31,60%	29,50%	23,00%	8,00%	52,00%
S1 Léa	47,70%	12,90%	36,40%	26,50%	50%
S2 Léa	17,40%	16,50%	24,40%	13,60%	25%
S2 Ana	22%	19%	18,50%	6%	30%