



HAL
open science

Évolution de l'épistémologie pratique du professeur en formation continue : étude de cas dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture au CP

Cindy Rannou-Schoch

► To cite this version:

Cindy Rannou-Schoch. Évolution de l'épistémologie pratique du professeur en formation continue : étude de cas dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture au CP. Education. 2023. dumas-04221625

HAL Id: dumas-04221625

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04221625>

Submitted on 28 Sep 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



Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

MEEF Parcours Ingénierie de Formation

mention : Ingénierie et Recherche en Éducation

sur le thème :

Évolution de l'épistémologie pratique du professeur en formation continue.

**Étude de cas dans le cadre de l'enseignement
de la compréhension en lecture au CP.**

Cindy RANNOU-SCHOCH

Année 2022-2023

Directrice de mémoire : Mathilde MUSARD

Remerciements

Bien que la rédaction d'un mémoire soit une épreuve personnelle de longue haleine, la réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans l'accompagnement et le soutien des personnes que je souhaite remercier ici.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mathilde Musard, pour son accompagnement, ses encouragements, sa patience et ses conseils tout au long de ces deux années d'écriture.

Je remercie également Francine Athias, pour l'organisation et la gestion de ce Master IRE qui nous permet de découvrir le monde de la recherche, les apports de ce master influencent au quotidien mes pratiques de formatrice et d'enseignante.

Merci aussi à Pascale Delacroix pour toute sa bienveillance, son soutien et ses encouragements au cours de ces deux années.

Je tiens également à remercier Aurélie Ochem qui m'a d'abord accompagnée dans la préparation du Cafipemf et qui a continué de m'encourager à ne pas baisser les bras dans les moments difficiles et à aller au bout de ce mémoire.

Je remercie également mes collègues du quotidien, mes ami.e.s, qui m'ont également encouragée pendant ces mois d'écriture et de recherche.

Bien évidemment, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien inconditionnel de mon mari Benoît, de mes enfants, qui ont sacrifié beaucoup de moments pour que je puisse m'isoler et travailler pour mener à bien ce master et qui m'ont aidée à ne pas renoncer, j'espère vous avoir montré que les sacrifices et les efforts permettent d'aller au bout de nos projets et que les obstacles font partie de l'apprentissage.

Je remercie également ma famille qui m'a soutenue et a cru en mes capacités pendant toutes ces années.

SOMMAIRE

1. Introduction.....	5
2. État de la recherche.....	7
2.1. L’enseignement de la compréhension en lecture	7
2.1.1. Ce que disent les instructions officielles.....	13
2.2. Le développement professionnel et la formation continue	16
3. Cadre théorique.....	18
3.1. La théorie de l’action conjointe en didactique (TACD).....	18
3.2. L’épistémologie pratique du professeur	20
3.3. La place des savoirs dans le métier d’enseignant.....	21
3.4. Des concepts pour analyser l’action conjointe professeur- élèves.....	22
3.4.1. La double dialectique contrat-milieu, réticence-expression	22
3.4.2. Le triplet des genèses	24
3.4.3. Un quadruplet pour caractériser les jeux.....	25
3.4.4. Les contrefactuels	26
4. Problématique et questions de recherche.....	26
5. Méthodologie.....	28
5.1. Le contexte	28
5.2. Le recueil et traitement des données	31
5.2.1. La description des temps de formation	31
5.2.2. L’entretien ante-séance	31
5.2.3. Les fiches de préparation de l’enseignant.....	32
5.2.4. Les enregistrements audio-visuels de deux séances	32
5.2.5. Les entretiens d’auto-confrontation post-séance.....	35
6. Résultats.....	37
6.1. Résultats : 1 ^{ère} séance filmée	37
6.1.1. Contextualisation	37

6.1.2.	1 ^{er} épisode significatif : La définition du jeu didactique.....	38
6.1.3.	2 ^{ème} épisode significatif : Définir explicitement le vocabulaire.....	40
6.1.4.	3 ^{ème} épisode significatif : Développer les compétences inférentielles	47
6.2.	Résultats : 2 ^{ème} séance	55
6.2.1.	Contextualisation	55
6.2.2.	1 ^{er} épisode significatif : La définition du jeu didactique :	57
6.2.3.	2 ^{ème} épisode significatif : Définir explicitement le vocabulaire.....	59
6.2.4.	3 ^{ème} épisode significatif : Développer les compétences inférentielles	68
6.3.	Comparaison des deux séances	77
6.3.1.	Définir explicitement les objectifs	77
6.3.2.	Définir explicitement le vocabulaire	78
6.3.3.	Développer les compétences inférentielles	79
7.	Discussion.....	81
7.1.	Une épistémologie pratique en construction	81
7.2.	Les limites de la recherche	86
8.	Conclusion	88
	Bibliographie.....	92
	Table des figures et tableaux.....	97
	Table des annexes	98
	Résumé.....	156

1. INTRODUCTION

« Réussir n'est pas comprendre » (Cèbe, Picard, 2009, p28). Cette phrase a raisonné particulièrement en moi, lors de mes premières lectures sur la compréhension en lecture.

Que signifiait réellement comprendre ? Quel était son lien avec la réussite ? Pourquoi un élève pouvait réussir sans avoir compris ? Toutes ces questions m'ont amenée à explorer les recherches existantes en compréhension en lecture afin d'en comprendre les mécanismes, de savoir comment l'enseigner dans le but d'améliorer la réussite des élèves et le suivi des personnes en formation initiale ou continue que j'accompagnais.

Ainsi, durant l'année scolaire 2020-2021, dans le cadre de ma préparation au Cafipemf¹, j'ai pu participer à la conception du Plan Français portant sur l'enseignement de la compréhension en lecture, ainsi qu'à l'animation des temps de formation, dans le cadre du plan départemental de formation de la DSDEN 90.

Après une première observation dans une cinquantaine de classes de cycle 2 du département, une synthèse a été présentée aux enseignants et des axes de formation ont été dégagés afin de développer les gestes professionnels et les savoirs des enseignants dans l'enseignement de la compréhension en lecture.

Comme l'indique Marie-France Bishop (2018), « la compréhension comme élément à enseigner est relativement récente. C'est un enseignement complexe à mettre en œuvre, encore peu travaillé en formation où les outils didactiques sont récents »². De plus, elle précise « qu'il faut attendre les instructions de 2002, puis de 2015 pour qu'elle soit présentée comme objet à enseigner avec une progression, des démarches, des activités spécifiques et des supports identifiés. »³

En suivant les recommandations du guide du plan français⁴ 2020, nous avons construit différents temps de formation en suivant les nouvelles préconisations sur le travail en constellations, permettant le travail en petits groupes, l'échange et l'analyse entre pairs.

Les avantages de ces plans de formation sont d'être organisés sur différents temps sur toute

¹ Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

²BISHOP M.F., La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture, (2018) *Centre Alain Savary*.

³BISHOP M.F., La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture, (2018) *Centre Alain Savary*.

⁴ <https://eduscol.education.fr/document/1518/download>

l'année scolaire : des temps théoriques, des temps d'observation et d'analyse entre pairs, des temps de bilan et de co-construction des savoirs. Cependant le plan français de cette année 2020-2021 a encore été fortement bouleversé par le Covid-19 et l'organisation des formations, en a été impactée. Tous les temps d'observation en classe, d'analyse entre pairs et de co-construction ont dû être annulés. Les enseignants n'ont donc pu participer qu'à deux ou trois temps de formation « théoriques » (selon les constellations) et ces temps se sont déroulés en distanciel.

J'ai donc souhaité poursuivre ce travail initié dans le plan départemental de formation, dans le cadre du master 2 Ingénierie de la Formation et Recherche en Education.

J'ai désiré suivre des enseignants qui avaient participé à ce plan français pour m'intéresser au processus de développement des gestes professionnels des enseignants et de leurs savoirs. Comment les enseignants s'approprient-ils les contenus théoriques et les recommandations des chercheurs, comment font-ils évoluer leurs savoirs et leurs pratiques ?

Cependant, sur l'année 2021-2022, le Covid-19 a encore perturbé l'organisation des formations et les enseignants ont été impactés dans le quotidien de leur classe. Ainsi sur les trois enseignants volontaires au départ, seul un enseignant a souhaité poursuivre l'expérimentation qui constituera donc une étude de cas pour ma recherche à visée exploratoire.

Ainsi après avoir analysé ce que nous disent les travaux portant sur la compréhension en lecture et sur la formation continue des enseignants, je présenterai le cadre théorique de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2007) et les outils que j'ai utilisés pour analyser les pratiques de classe et inférer l'épistémologie pratique du professeur.

À partir de ce cadre, j'exposerai ma problématique et mes questions de recherche. Je définirai ensuite la méthodologie qui a été utilisée pour mener cette étude. Puis j'analyserai les séances filmées et les entretiens *ante* et post-séance en mettant en relation ces données, pour tenter d'inférer l'épistémologie pratique du professeur. Enfin je conclurai par les limites de cette étude et les perspectives qu'elles m'apportent dans le cadre de mes missions de formatrice.

Intéressons-nous dans un premier temps aux recherches sur l'enseignement de la compréhension en lecture.

2. ÉTAT DE LA RECHERCHE

2.1. L'enseignement de la compréhension en lecture

Nous allons donc, dans un premier temps, nous intéresser à l'état de la recherche sur l'enseignement de la compréhension en lecture, ainsi que sur la formation continue des enseignants dans un second temps.

Nous disposons, aujourd'hui, d'un demi-siècle de recherches autour de la compréhension en lecture et le consensus actuel énoncé lors des conférences du CNETCO⁵ date de 2015. Il s'agira donc de prendre connaissance des différentes recherches menées afin de comprendre ce consensus actuel.

En 1996, Giasson (1996) énonçait, dans son ouvrage « La compréhension en lecture », les fondements d'un modèle explicite de l'enseignement de la compréhension. Elle s'appuie sur des recherches plus anciennes : celles de Durkin (1978).

La recherche de Durkin (1978) a quantifié les stratégies de compréhension. Avant sa recherche, Durkin s'attendait à trouver une séquence du type « enseignement - application - exercice ». Pourtant elle a observé une séquence du type « mentionner - donner des exercices - vérifier les réponses ». En d'autres termes, d'après ses recherches, « les enseignants n'enseignent pas, ils ne font que mentionner ». Déjà en 1978, elle cerne bien le problème en disant : « Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes, cependant, ce n'est depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts vers l'enseignement de la compréhension en lecture. Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre un texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. »

Ainsi du fait des différentes évolutions au cours du temps, Giasson (1996 ; 2007) attire l'attention sur le fait que l'enseignement explicite en compréhension de lecture, se caractérise « par un souci de toujours placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière ».

⁵Centre national d'étude des systèmes scolaires

Elle définit différentes stratégies d'enseignement. Premièrement, l'enseignant doit définir la stratégie et préciser son utilité. Une autre caractéristique importante réside dans le fait que l'enseignant accorde une importance au développement de l'autonomie, en mettant en perspective d'une part des habiletés mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de manière autonome selon les situations.

Il sera donc important d'expliquer aussi aux élèves pourquoi la stratégie leur sera utile, dans le but de leur faire comprendre pourquoi et comment la réutiliser dans divers contextes de manière autonome et de la valoriser.

L'enseignant doit également rendre le processus transparent : il doit donc expliciter verbalement ce qui se passe dans la tête du lecteur durant le processus. Puis l'enseignant doit interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie.

Par la suite, l'enseignant favorisera l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie pour consolider les apprentissages. Enfin l'enseignant s'assurera de l'application de la stratégie en guidant l'élève sur le « quand » utiliser telle ou telle stratégie.

Giasson (2007) propose également de synthétiser les étapes de l'enseignement explicite en les assimilant aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances pragmatiques. Ceci dans le but de répondre aux questions « quoi ? » (Quelle stratégie choisir ?), « Pourquoi ? », « Comment ? » (Comment fait-on pour utiliser la stratégie) et « Quand ? » (Dans quelles conditions la stratégie doit ou ne doit pas être utilisée).

De plus, un grand nombre d'élèves en difficulté au collège se méprennent sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2004, p.1). Ainsi, les auteurs préconisent « un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension » (*Ibid*) afin de permettre au lecteur d'être capable d'effectuer deux types de traitement cognitif durant la régulation de sa compréhension : d'une part, les « traitements locaux » qui vont permettre de construire la signification des groupes de mots dans la phrase et d'autre part, les « traitements globaux » qui vont amener le lecteur à une représentation mentale de l'ensemble du texte.

« La compréhension se fera donc grâce à la mise en œuvre « délibérée » de stratégies qui vont permettre la planification et le contrôle des traitements cognitifs adéquats et la mise en mémoire des informations retenues afin de les organiser. » (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2004, p.2)

En 2015, une recherche « Lire et Écrire » est menée sous la direction de Roland Goigoux. Cette recherche avait pour ambition « de produire des connaissances scientifiques sur les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire » (Kervyn, 2020, p1). Elle a permis de constituer une base de données d'importance inégalée, qui a été mise à la disposition de la communauté scientifique où a été étudiée l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Cette recherche a porté sur 131 classes et plus de 2300 élèves.

Il en ressort que le temps de l'enseignement de la compréhension est encore très faible : 16 % du temps de l'enseignement du français.

En outre, les activités menées sont principalement des tâches écrites comme le montre le graphique suivant :

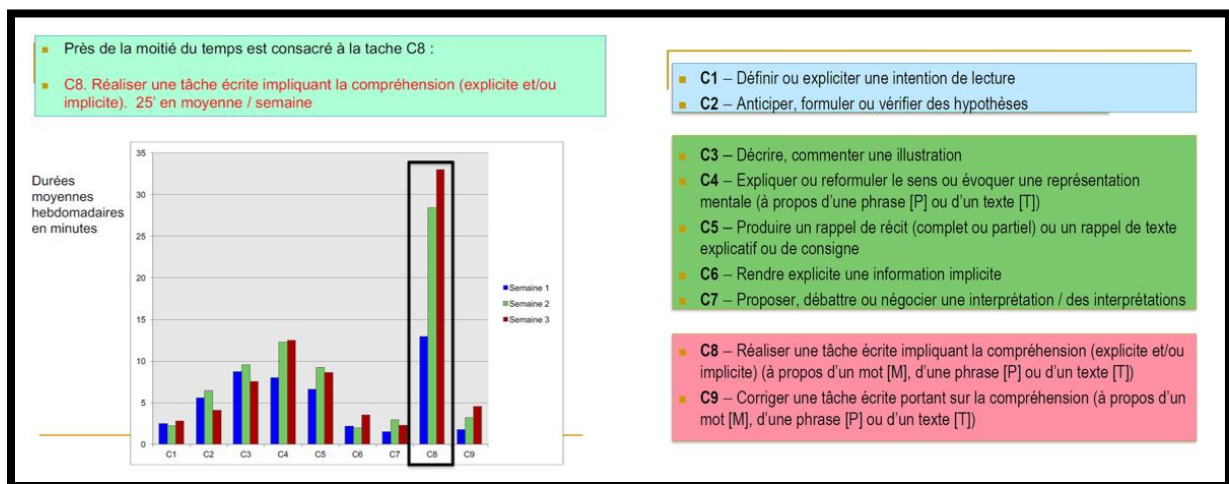


Figure 1 : Synthèse des tâches listées par les chercheurs dans la recherche « Lire et Ecrire » (2015)⁶

L'analyse suivante⁷ en est faite par les équipes de chercheurs :

« En moyenne, la modalité « répondre par écrit à des questions » (C8) est sur-représentée : elle représente près de 40% du temps alloué à la compréhension, mais ces activités sont rarement suivies de correction (C9).

Les activités orales portant spécifiquement sur l'élucidation du sens des textes sont également sous-représentées en moyenne dans les classes.

Les rappels de récit (C5) représentent en moyenne 12% du temps alloué à la compréhension.

⁶ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/la-rech/comprehension-partager-les-references>

⁷ idem

Les explicitations, les reformulations ou les élaborations de représentation mentale (C4) constituent 16% de cette durée.

De même, les tâches consistant à rendre explicite une information implicite (C6) et les activités de débats ou de négociation de sens (C7) n'occupent chacune pas plus de 3,5% du temps global.

Ces deux dernières n'apparaissent jamais dans près de la moitié des 131 classes de l'étude. »

Or comme le précisent Bishop et Dappe (2021, p.231) « les tâches les plus fréquentes n'ont aucune incidence sur les progrès des élèves tandis que celles qui font progresser les élèves, c'est-à-dire les tâches orales d'élucidation du sens, sont peu présentes dans les classes ».

Il est également intéressant de noter que « les compétences en décodage et en compréhension de textes narratifs entendus contribuent les unes et les autres fortement à la compréhension d'un texte narratif lu à la fin du CP » (Goigoux, Cèbe, Pironom, 2016, p.67) préconisant ainsi un enseignement précoce de la compréhension de textes entendus, simultanément à celui du décodage.

Il conviendra également de développer une attitude réflexive et active pour favoriser l'intégration progressive des habiletés à l'activité autonome de lecture. (Bianco, Lima 2017) Maryse Bianco précise que « le travail sur la compréhension est complexe et doit s'inscrire dans la durée » (Bianco, 2017, p.31) ainsi des priorités par cycle seront données afin d'outiller efficacement les élèves.

Bianco et Lima soulignent l'importance d'ancrer le travail dans l'oral et la discussion : d'une part d'un point de vue de l'enseignant en mettant un haut-parleur sur sa pensée puis en favorisant, d'autre part, les interactions entre élèves afin qu'ils puissent eux aussi mettre leur pensée sur haut-parleur, tout en mettant en place une différenciation afin de permettre aux élèves les plus faibles d'être accompagnés dans leurs difficultés (Bianco, Lima, 2017, p.142).

La compréhension implique quatre grandes catégories d'habiletés. Outre la capacité d'identification des mots et l'utilisation des connaissances stockées en mémoire, les habiletés propres au traitement des discours continus et à l'efficacité cognitive des individus sont sollicitées, souvent simultanément et dans un temps bref.

Le schéma suivant l'illustre (Bianco, 2015 cité dans Bianco, 2017, p.21).

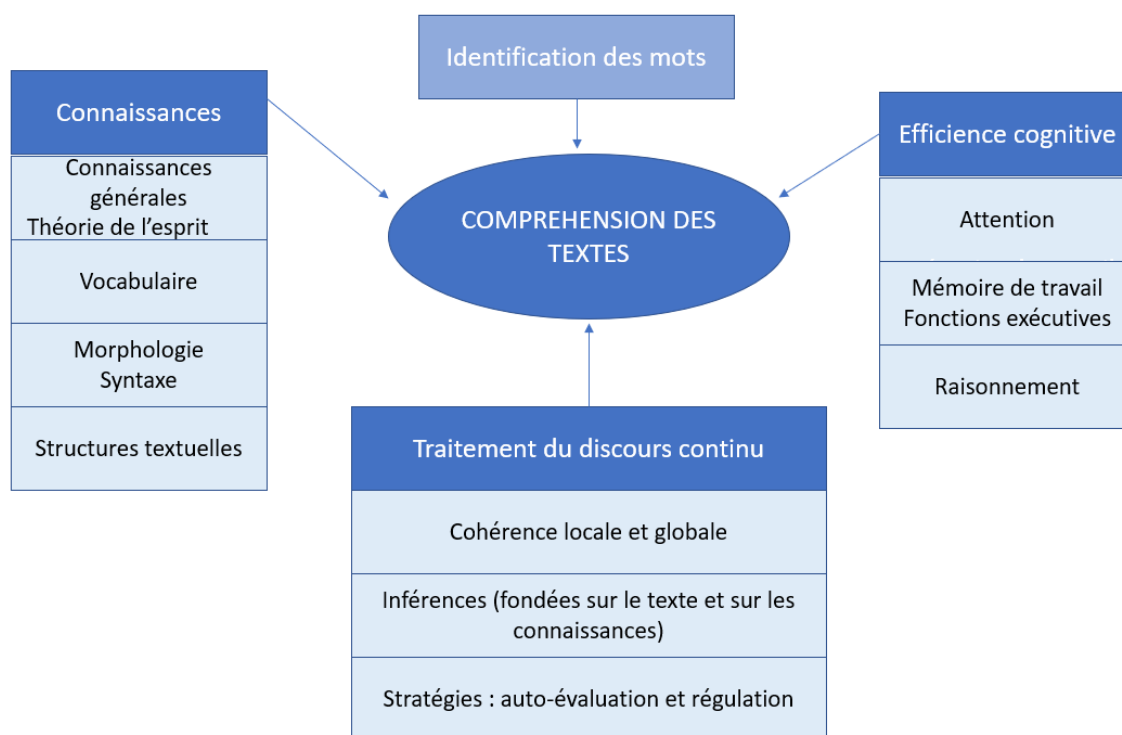


Figure 2 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes (Bianco, 2015).

Apprendre à comprendre et enseigner la compréhension nécessite donc de former des lecteurs qui soient des lecteurs fluides en même temps que des « lecteurs stratégés » (Bianco, 2017, p.34).

Ces stratégies peuvent être définies au nombre de quatre selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elles s'appliquent :

- « Les stratégies de pré-lecture : qui vont préparer la lecture. Les principales stratégies dans cette catégorie sont : l'identification des mots, l'exploration préalable des différentes parties du texte et de se poser des questions sur ce qu'on va lire, ce qu'on cherche à savoir, ce à quoi on pense que le texte va pouvoir répondre.
- Les stratégies d'interprétation des mots, des phrases, et des idées : qui visent la construction d'une base de texte cohérente. Elles concernent essentiellement la clarification des informations lues et mal comprises.
- Les stratégies pour aller au-delà du texte : qui permettent de réaliser les inférences de connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur.

- Les stratégies regroupant les stratégies postérieures à la lecture : appelées également stratégies de lecture appliquée, qui servent à consolider la compréhension et sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture » (Bianco, 2017, p.29).

« Les stratégies prennent la forme de raisonnement que tout lecteur doit pouvoir mobiliser lorsqu'il se retrouve en difficulté. Cependant, cette lecture stratégique est très fortement intégrée au bagage cognitif du lecteur expert. Ainsi l'apprentissage de ces stratégies nécessitera un apprentissage à long terme et qui s'appuiera sur un enseignement explicite » (Bianco, 2017, p.31).

Toutes les recherches actuelles sur la compréhension en lecture évoquent donc l'importance d'un enseignement explicite, mais qu'entend-on par « explicite » ?

L'enseignement explicite recouvre un ensemble de gestes professionnels, de postures et de pratiques à conduire dans le quotidien de la classe, permettant ainsi de rendre visible le travail de la pensée, ce qui est attendu et comment réussir.

« L'efficacité de l'enseignement explicite et sa capacité à réduire les écarts entre les élèves font aujourd'hui assez largement consensus. Ce consensus s'est établi à l'issue des résultats de recherches ayant étudié les effets des méthodes ou procédures d'enseignement à partir de protocoles d'évaluation rigoureux » (Bianco, 2015, cité dans Lima, 2017, p.104).

Cependant, comme l'indique Rayou (2018, p.98), « bien qu'il semble aujourd'hui évident de s'entendre sur ce principe d'explicitation, il est beaucoup moins évident de le mettre en œuvre ». En effet, l'explicitation des buts de l'enseignement, des objectifs des séances restent assez facilement aisés à mettre en place, mais il est plus difficile « d'expliciter des aspects qui, bien qu'extérieurs à la situation *hic et nunc* de la classe, n'en pèsent pas moins sur son déroulement et ses effets sur les élèves » (Rayou, 2018, p101) car ce qui peut « favoriser les malentendus n'est pas tant l'existence de l'implicite que la présence du tacite » (*Ibid*).

Pour reprendre Berstein (2007, p. 287 cité dans Rayou, 2018), « l'explicite et l'implicite se rapportent à la visibilité du point de vue de l'apprenant, de l'intention du transmetteur quant à ce qui doit être acquis. La pédagogie tacite est une relation pédagogique dans laquelle l'initiation, la modification, le développement ou le changement du savoir, de la conduite ou de la pratique se produisent alors qu'aucun membre du groupe n'en prend conscience ».

Ainsi, Rayou (2018, p. 101) préconise aux enseignants « avant même d'expliciter à leurs élèves ce qui doit l'être, de s'expliciter à eux-mêmes ce qui se trame dans les situations d'apprentissage dont ils ont l'initiative ». Les approches comme la didactique ou la sociologie peuvent aider à les expliciter, et permettre de construire des arrière-plans, des attentes et significations

communes dans la classe et d'éviter des « malentendus socio-cognitifs » (Bauthier, Rochex, 1997, cité dans Rayou, 2018, p.99).

Il s'agira donc pour les enseignants de consacrer « un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, car réussir n'est pas comprendre » (Cèbe, Picard, 2009, p28).

De plus, l'explicitation permet également de lutter contre les inégalités scolaires. En effet, les élèves « les moins performants d'entre eux réduisent souvent leur visée à une réalisation de la tâche. Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre » (Bautier, Goigoux, 2004, p.90).

L'explicitation vise ainsi à développer le « processus de secondarisation des élèves », que doit permettre de développer les apprentissages à l'école (Bautier, Goigoux, 2004).

2.1.1. Ce que disent les instructions officielles

Comment sont donc adaptées les préconisations de la recherche dans les instructions officielles pour les enseignants de cycle 2 ? Abordons ici les programmes officiels afin de comprendre ce qui est attendu des enseignants.

Au niveau des instructions officielles⁸ aussi, nous retrouvons ces préconisations sur l'enseignement explicite :

Au cycle 2, il est attendu que le sens et l'automatisation se construisent simultanément.

« La compréhension est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir. L'automatisation de l'ensemble des graphèmes-phonèmes, une lecture fluide dès le CP est la condition indispensable à la bonne compréhension des textes ».

Au cycle 2, « l'oral et l'écrit sont en décalage important. Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et produire à l'écrit. À l'école maternelle, les élèves ont appris à parler ensemble, entendu des textes et appris à les comprendre ».

« Les démarches et stratégies permettant la compréhension sont enseignées explicitement ».

Les élèves doivent comprendre et s'exprimer à l'oral, pour cela « ils doivent savoir écouter pour

⁸ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

comprendre des messages oraux ou des textes lus par l'adulte. Ils devront comprendre et contrôler leur compréhension. Ils devront également conserver une attention soutenue lors de ces situations d'écoute ou d'échanges et manifester leurs incompréhensions. Ils devront être capable de pratiquer différentes formes de discours attendues : raconter, décrire, expliquer dans des situations où les situations sont explicites ».

En lecture-compréhension, plus spécifiquement, les élèves de fin de cycle 2 « doivent maîtriser le déchiffrage, avoir automatisé l'identification des mots pour acquérir une réelle autonomie dans la lecture des textes variés : ce qui leur permettra d'accroître leur champ de connaissances, leurs références, de multiplier les champs de curiosité et d'affiner leur pensée ».

« Bien que la compréhension soit la finalité de toute lecture, les élèves seront pour cela conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre ».

Ces processus sont travaillés à de multiples occasions mais toujours de manière explicite.

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne de reformulations qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports lexicaux. La lecture à voix haute permettra de développer la fluidité et l'aisance de la lecture, elle concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension ».

Dans les deux guides d'accompagnement⁹ « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP et au CE1 », nous retrouvons diverses recommandations pour l'enseignement de la compréhension.

La compréhension fait partie intégrante des composantes de l'acte de lire.

Elle « relève de processus généraux non spécifiques à la lecture ». Pour accéder à la compréhension, la lecture doit être suffisamment fluide – c'est-à-dire que le décodage soit automatisé. « Cette fluidité de lecture permettra de libérer des ressources cognitives pour la compréhension ».

Dans la partie « éléments de linguistique et origine de la compréhension », il est précisé l'importance de la part du « signifié » et du « signifiant » des mots, lors de l'apprentissage de la lecture. Ainsi « le travail de la compréhension ne peut s'arrêter mécaniquement au seul déchiffrage d'une simple suite de mots, mais il ne peut pas non plus s'abstraire d'un enseignement explicite, structuré et systématique des correspondances grapho-phonémiques ».

De ce fait, « savoir déchiffrer est une condition nécessaire pour comprendre, ce n'est pas une condition suffisante. Tout lecteur adulte est amené à éprouver des difficultés de compréhension lorsqu'il est confronté à des domaines éloignés de ses connaissances. Cette situation est la

⁹ <https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

même pour les apprentis lecteurs ». Il est donc précisé toute l'importance du travail à faire sur les textes lus par l'enseignant, dès la maternelle mais aussi tout au long du cycle 2, afin de mener en parallèle cet apprentissage de la lecture et de la compréhension.

« La lecture du professeur permet une meilleure conscience de la structure de la langue et un apprentissage de la syntaxe en langage scriptural. Les lectures d'albums de littérature de jeunesse, avec leurs caractéristiques linguistiques, constituent des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit ».

Ainsi toute l'importance du texte lu par l'enseignant est rappelée dans ce guide afin de permettre un travail approfondi en compréhension en s'appuyant sur la mise en œuvre d'une méthode pour comprendre le langage oral, dans le cadre d'un enseignement explicite : travail oral qui pourra ensuite être réinvesti à l'écrit par les élèves.

Cette richesse de la langue proposée aux élèves est reprise dans le guide CE1, où il est recommandé de « proposer des textes qui méritent d'être interrogés, discutés » ce qui suppose de ne pas renoncer à la richesse du vocabulaire et donc, de ne pas craindre de proposer des mots que les élèves sont susceptibles de ne pas connaître. « L'enjeu de la connaissance de mots nouveaux s'inscrit dans celui des compétences intellectuelles que l'École a pour mission de construire, car c'est dans les mots que toute forme de pensée s'élabore ».

De ce fait, les différents guides préconisent un travail mené sur une grande variété de textes avec différents objectifs d'enseignement et dans tous les domaines d'enseignement.

Ils précisent l'importance de la fluence, du volume et de la diversité des textes lus dans l'amélioration de l'accès à la compréhension.

Il est donc préconisé un enseignement explicite « en rendant les mécanismes et les stratégies, qui conduisent à comprendre un texte, perceptibles. Pour cela les leçons seront structurées et régulières et s'inscriront dans une progression ».

Nous constatons donc que le consensus actuel sur l'enseignement de la compréhension se retrouve dans les programmes officiels, cependant bien que les enseignants sachent quels savoirs enseigner, très peu d'indications concernent les savoir-faire. Il s'agit donc pour le formateur de s'appuyer sur la recherche pour savoir comment organiser ces savoirs en compréhension en lecture pour que les enseignants puissent se les approprier et les mettre en place au sein de leur classe. Intéressons-nous alors aux recherches sur la formation des enseignants.

2.2. Le développement professionnel et la formation continue

Suite à ces préconisations, nous pouvons nous interroger également sur les pratiques efficaces en formation. En effet, le rapport du CNEC de 2021 sur la formation continue et le développement professionnel des enseignants tire des conclusions assez alarmantes sur l'état de la formation continue en France : « rapports après rapports, les faiblesses de la formation continue des personnels dans notre système scolaire sont pointées. Les résultats des élèves français aux différents palmarès internationaux nous classeraient en bas de peloton, faute, entre autres d'une formation continue insuffisante » (Mons, Chesné, Piedfer-Quêney, 2021, p.7), même si nous pouvons noter que les résultats montrent une amélioration depuis le milieu des années 2010. Le rapport y souligne « d'après la recherche, une formation continue efficace doit répondre aux besoins de terrain des professionnels, elle s'inscrit dans la durée pour permettre aux personnels de questionner leurs nouveaux apprentissages à partir de leurs expériences de terrain, elle s'appuie sur la recherche, mobilise souvent un collectif (un établissement plutôt qu'un enseignant isolé) et se développe grâce à des formateurs de qualité » (Mons, Chesné, Piedfer-Quêney, 2021, p.9). Longtemps considérée comme le parent pauvre du système éducatif, la formation continue s'est fortement développée depuis le milieu des années 2010 à la suite des différentes réformes sur l'éducation prioritaire, la mise en place des plans mathématiques (2014) et des plans français (2020). Cependant « la formation continue des personnels de l'Éducation nationale présente des effets limités sur leurs pratiques pédagogiques et sur les acquis des élèves ». Malgré ce contexte difficile, des chercheurs s'intéressent au développement professionnel des enseignants et permettent d'apporter des pistes de réflexion pour la formation continue des enseignants. Cependant, comme l'a souligné Sylvie Cèbe (2016), les solutions ne sont pas si évidentes. Elle questionne la manière dont les résultats de la recherche pourraient irriguer davantage les pratiques des enseignants. Cependant, des recherches (Hamre et al, 2012, cité dans Cèbe, 2016, p.5) montrent que « les formations ciblées sur les connaissances scientifiques n'ont qu'un effet limité sur les modifications de pratique ». D'autres proposent que les « bons outils » ceux fondés sur des données probantes soient présentés et appliqués dans les classes. Mais là aussi l'expérience menée par Gentaz et al (2010 cité dans Cèbe, 2016, p.5) montre des résultats décevants, tout comme le précise un autre rapport des Inspecteurs Généraux de 2012 (IGEN, 2012, p.36, cité dans Cèbe, 2016, p.5) qui stipule que « à eux seuls, les outils ne font pas une pratique, ni ne la transforment vraiment, si les fondements théoriques, qui leur confèrent des « principes actifs », ne sont pas assimilés ».

Bryk (2017) précise que le plus souvent en formation, la réflexion porte sur les moyens à mettre en œuvre pour faire accepter par les enseignants de nouvelles pratiques, de nouveaux outils, et leur faire connaître des théories novatrices, dans une démarche descendante. Il souligne que le « formateur est un passeur, dont l'action consiste à rendre accessibles par le discours, les travaux de didactique en laissant aux enseignants le soin de les adapter à leur pratique » (Bryk, 2017 cité dans Bishop, Dappe, 2021, p.229).

Il défend le principe d'une « réflexion commune pour chercher des réponses à des questions provenant des classes » et propose le modèle des « communautés de réflexion » (*Ibid*).

Ainsi, le problème posé par Duke et Pearson (2002), reste toujours d'actualité : ils écrivaient « la question centrale qui se pose aujourd'hui aux chercheurs est celle de savoir comment ils peuvent aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie des tâches cohérentes avec les résultats de la recherche » (Duke et Pearson, 2002, cité dans Cèbe, Goigoux, 2018, p.79).

Plusieurs recherches vont en ce sens et élaborent des pistes d'actions pour les résultats de la recherche irriguent davantage les savoirs et les pratiques des enseignants.

Depuis une quinzaine d'années, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont publié plusieurs articles sur la co-construction des outils avec les enseignants, en précisant qu'« il faut mener un véritable travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action, activités que les chercheurs ne peuvent pas sous-traiter aux enseignants, mais qu'ils doivent réaliser avec eux » (Cèbe, Goigoux, 2018, p.80).

De ce travail, ont été élaborés de nouveaux outils pour l'enseignement de la compréhension en lecture : Lector & Lectorix-Cycle 3 (2012), Lectorino & Lectorinette (2013), puis Narramus pour la maternelle et le début du cycle 2 (2017).

En 2021, d'autres outils apparaissent également, fondés sur la même démarche afin de proposer des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension (Bishop, Dappe, 2021). Cette « vulgarisation et la diffusion des travaux s'effectuent par la mise en pratique et par les échanges qui nécessitent de prendre connaissance et de s'appropriier les apports nouveaux » (*Ibid*).

Cependant, Bishop et Dappe (2021) attirent notre vigilance sur plusieurs conditions nécessaires à ce cheminement : notamment la présence d'« une base théorique solide et résistante, pouvant être mise à l'épreuve de la classe et des dispositifs suffisamment souples pour être utilisés dans des contextes variés et rentables pour répondre aux besoins. La dernière est que cette démarche doit répondre aux attentes et favoriser une réflexion sur le métier »

(Bishop, Dappe, 2021, p.230). Ainsi de ce travail sont nés deux outils pour enseigner la compréhension : la lecture Pas à Pas et le Visibiléo¹⁰ ainsi que des scénarios de formation pour les formateurs qui s'appuient sur le cadre de la didactique professionnelle. Ces ressources permettent à la fois de garantir la « robustesse de la ressource de formation » de par sa « validité scientifique » et « son degré d'acceptabilité » (Kervyn, 2020, p.2).

Ainsi l'objet de cette étude sera d'aller observer comment un enseignant transpose ces savoirs de formation dans sa pratique de classe, pour cela, nous utiliserons les outils de la théorie de l'action conjointe que nous allons décrire dans la partie suivante.

3. CADRE THEORIQUE

3.1. La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

Sensevy (2007, p. 13) définit la fonction essentielle de cette théorie qui « consiste dans la production d'un vocabulaire qui permette des descriptions systémiques des processus d'enseignement et d'apprentissage ». Elle permet de penser l'action didactique de l'enseignant dans un « cadre qui intègre les pratiques de l'enseignant et des élèves tout en fournissant des outils d'analyse de ces pratiques » (Boivin-Delpieu, 2015, p.27).

La TACD propose donc un cadre pour caractériser des processus d'enseignement et d'apprentissage. Deux postulats de départ sont posés : premièrement l'action de l'enseignant ne peut être décrite et analysée sans décrire l'action des élèves. Un deuxième postulat est que le savoir qui doit être transmis se situe au sein de cette action. Ainsi l'action didactique est nécessairement conjointe.

En outre, Sensevy (2007, p.14) définit l'action au sens large du terme, dans le sens où les gens agissent. Puis il définit le terme « didactique » par ce qui « se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre ». Par « action didactique », il précise donc qu'il faut comprendre « ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend ». Il caractérise ensuite deux dimensions particulières : le fait que l'action

¹⁰ Ces dispositifs sont présentés sur le site de l'IFE : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRI-TURE/pp-comprehension>

didactique est nécessairement conjointe. En effet, le terme « enseigner » demande le terme « apprendre » et vice versa. Il ajoute que « la description et la compréhension de l'action didactique supposent de considérer celle-ci comme une action conjointe, fondée sur une communication dans la durée entre le professeur et ses élèves, donc sur une relation qui actualise l'action et qui est actualisée en retour par celle-ci » (Sensevy, 2007, p.14). Le second aspect est que cette relation est centrée sur un objet bien précis : le savoir qui doit être transmis. De fait, « l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves » ce qu'on nommera la « relation didactique » (Sensevy, 2007, p.15).

Selon Sensevy (2007), il existe une grammaire capable de décrire les « jeux didactiques » et il décrit l'action didactique comme une « transaction ».

Par « jeu didactique », nous entendons la notion de jeu comme « un modèle qui fait voir l'activité humaine comme un jeu » (Sensevy, 2007, p.19) permettant ainsi de souligner « les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?) » (*Ibid*). Les joueurs doivent donc développer des stratégies gagnantes pour gagner le jeu. Mais ce qui caractérise le jeu de l'action didactique, c'est que c'est un jeu « organiquement coopératif » : autrement dit le jeu doit être « gagnant-gagnant ». Dans l'action conjointe en didactique, l'enseignant gagne s'il réussit à faire jouer et faire gagner ses élèves, c'est-à-dire que ces derniers mettent en place des stratégies gagnantes pour saisir l'objet de savoir. Ainsi, « un jeu didactique, régi, dans la grammaire qui lui est propre, par un contrat didactique, suppose à la fois de la part des transactants, un contexte cognitif commun, et un ensemble, propre à la situation actuelle, de possibles et de nécessaires qui oriente l'action » (Sensevy, 2007, p.23). Au cours d'une séance, de multiples jeux apparaissent au cours de l'action, nous nommerons ces nouveaux jeux, « des jeux d'apprentissage » dans le sens où ces nouveaux jeux nécessitent de faire avancer l'apprentissage : lors de l'apparition d'un nouveau jeu, nous pourrions nous demander quel est le nouveau contrat, le nouveau milieu.

Pour décrire cette action conjointe, Sensevy (2007) évoque trois grandes strates de descripteurs de l'action, en s'appuyant sur le modèle de jeu didactique, il précise que nous pouvons décrire les transactions didactiques à trois niveaux, en orientant le point de vue vers l'action du professeur. Au premier niveau, « *in situ*, on pourra dire que le professeur fait jouer le jeu » : ce niveau s'appuiera sur le quadruplet (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) pour décrire et analyser l'action du professeur.

À un second niveau, « en général, hors la classe, on dira qu'il construit le jeu ». Enfin un dernier niveau d'analyse permettra de caractériser « les déterminations du jeu » qui se référera au fait de « comprendre comment le professeur fait jouer le jeu *in situ* et comment il le construit » (Sensevy, 2007, p.34). Ces déterminations incluent deux dimensions, la première se réfère aux « contraintes de l'action corrélatives du fait que cette action est adressée », la deuxième dimension se réfère « aux soubassements épistémologiques de l'action professorale » (*Ibid*). C'est sur cette dernière, l'épistémologie pratique du professeur, que nous focaliserons notre travail, nous tâcherons donc de mieux la comprendre dans la partie suivante.

3.2. L'épistémologie pratique du professeur

Brousseau (1998) définit l'épistémologie pratique comme « l'ensemble de ses connaissances, de ses savoirs, de ses méthodes et de ses croyances explicites ou implicites sur la façon de trouver, d'apprendre ou d'organiser un savoir ».

À sa suite, le concept est repris dans la TACD et précise : « il permet de centrer l'analyse sur les savoirs que mobilise le professeur dans l'interaction didactique et sur leurs « raisons pratiques » (Amade-Escot, 2013b citée dans Brière-Guenoun, 2017, p.58). Ainsi le « professeur organise l'enseignement en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même » (Sensevy, 2007, p.33). « Elle est une théorie de la connaissance qui naît de la pratique et qui la contraint. Il s'agit d'une épistémologie pratique d'abord parce qu'elle est « directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe » et ensuite parce qu'elle « est produite en grande partie par la pratique » (Sensevy, 2007, p.37-38).

L'épistémologie pratique se révèle « dans les savoirs mis à l'étude, en même temps qu'elle rend compte des ressources et des déterminations pesant sur l'action du professeur telles que ses croyances, sa culture du métier, ses assujettissements passés et présents aux institutions traversées » (Amade-Escot, 2007, cité dans Montaud, 2021, p.76).

« L'épistémologie pratique semble donc être un outil pertinent pour rendre compte précisément des effets de la formation continue sur l'action du professeur » (Montaud, 2021, p.76).

En effet, « la mise au jour de l'épistémologie pratique du professeur peut représenter un point d'appui essentiel de la formation des enseignants dans la mesure où elle témoigne de la circularité entre les savoirs professionnels et les raisons pratiques de leur utilisation, de leur reformulation, voire de leur émergence » (Brière-Guenoun, 2017, p.59).

« L'étude de l'épistémologie pratique de l'enseignant ne peut faire l'économie des réflexions initiées par Schön (1996) à propos de l'épistémologie de l'agir professionnel. En effet, cette épistémologie convoque un ensemble de savoirs en cours d'action (knowing in action) qui caractérise le savoir pratique ordinaire » (Brau-Antony, Grosstephan, 2017, p.82).

Le chercheur devra donc « s'intéresser au contenu de l'intervention de l'enseignant entendu comme le produit de l'action conjointe professeurs-élèves autour d'objets de savoirs à transmettre et à apprendre. Dans cette perspective, les savoirs enseignés émergent en situation au fil des interactions enseignants-élèves, d'où l'importance d'étudier les modalités d'intervention didactique de l'enseignant afin de saisir comment ce dernier envisage et conduit le jeu didactique avec les élèves » (*Ibid*).

Ainsi, « l'épistémologie pratique du professeur renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter » (Amade-Escot, 2014, p.20). Intéressons-nous alors à la place des savoirs dans le métier d'enseignant.

3.3. La place des savoirs dans le métier d'enseignant.

Afin de définir ce que nous entendons par « savoirs », nous nous appuyons sur les travaux de Tiberghien et al, (2007). La définition qui est proposée s'appuie elle-même sur les travaux de Chevallard (1991), ainsi il est précisé que le savoir n'est pas limité au contenu mais il « inclut les savoir-faire, les compétences, ainsi que le fonctionnement du savoir, c'est-à-dire la façon dont le savoir est construit et justifié » (Tiberghien et al, 2007, p.95).

La TACD envisage donc « le savoir dans une acception très large et dans une perspective actionnelle : il est vu comme ce qui rend capable d'agir en situation » (CDpE, 2019, p.603). De plus, une telle conception du savoir « intègre fondamentalement la possibilité de langage pour parler la pratique, parler de la pratique, donner ou demander des raisons. Tout savoir est donc une praxéologie, au sens le plus général du terme : un complexe de pratiques (praxis) et de langage (logos). Ces praxéologies peuvent devenir des formes de la culture, des arts de faire, accomplis par des connaisseurs pratiques » (*Ibid*).

Dans cette étude, nous nous intéresserons donc aux savoirs de l'enseignant, où nous différencierons « les savoirs à enseigner » et les « savoirs pour enseigner » (Hofstetter, Schneuwly, 2009). Les savoirs à enseigner concernent « les objets » tandis que les savoirs pour enseigner se réfèrent aux « outils du travail enseignant » (Brière, Simonet, 2021, p.53).

Par « objet », nous considérons « les objets d’enseignement-apprentissage et à leurs soubassements épistémiques – similaires à ceux mobilisés dans le système d’enseignement –, aux interprétations des conduites de élèves » (*Ibid*). Par « outils », nous entendrons « le choix, l’agencement et la mise en œuvre des dispositifs, les modalités organisationnelles, spatiales, temporelles, des groupes, etc » (*Ibid*).

Les « savoirs pour enseigner » sont ainsi fortement enchevêtrés aux contenus disciplinaires. Comme le précisent Brière et Simonet (2021), ils peuvent être rapprochés des « Pedagogical Knowledge Content » (Shulman, 1986) qui désignent « les différents savoirs à usage didactique qui outillent la profession d’enseignant dans un espace culturel donné » (Silvy et al, 2013 cité dans Brière et Simonet, 2021, p.53).

Dans les savoirs de métier, qui incluent donc les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner, Brière et Simonet ajoutent également les savoirs réflexifs : savoirs également nommés « méta-didactique » relatifs aux savoirs et aux tâches étudiées en formation. Nous réutiliserons donc cette terminologie dans notre analyse afin de renseigner l’épistémologie pratique du professeur en lien avec les savoirs réflexifs de la formation.

Ainsi pour étudier et décrire les savoirs en jeu dans les situations didactiques, nous pouvons nous appuyer sur différents concepts de la théorie de l’action conjointe en didactique. Il s’agira d’utiliser des descripteurs de l’action conjointe afin d’accéder à l’épistémologie pratique du professeur. En effet, « les trois strates descriptives (faire jouer le jeu, construire le jeu et les déterminations du jeu) ne prennent leur sens que produites en synergie : l’élucidation de l’épistémologie pratique du professeur informera et redéfinira l’analyse *in situ*, de même telle conduite de régulation *in situ* pourra concourir à la compréhension d’un élément essentiel de cette épistémologie pratique » (Sensevy, 2007, p.45). Reprenons alors quelques concepts clés de la théorie de l’action conjointe qui vont nous permettre d’analyser le travail de l’enseignant.

3.4. Des concepts pour analyser l’action conjointe professeur- élèves.

3.4.1. La double dialectique contrat-milieu, réticence-expression

Au cœur de l’action conjointe, les élèves doivent résoudre un problème, c’est-à-dire « toute situation qui confronte l’élève à une difficulté d’action » (CDpE, 2019, p.15), mais lorsqu’il aborde un problème, l’élève possède déjà certaines connaissances. Cet ensemble de

connaissances est appelé le « déjà-là ». « Ce déjà-là, s'enracine dans les relations que le professeur et l'élève ont construites dans le savoir. Il renvoie au savoir proprement dit d'une part. Il renvoie d'autre part, aux transactions dans lesquelles il s'est élaboré » (CDpE, 2019, p.16). On appelle ce déjà-là, le « contrat didactique » (Brousseau, 1998, Sensevy, 2011). « Ce contrat est un produit de l'action conjointe antérieure du professeur et des élèves » (CDpE, 2019, p.16).

Il est important de noter que « le contrat didactique est par essence destiné à être rompu » (Brousseau, 1998 cité dans CDpE, 2019, p.18), c'est-à-dire que les « capacités vont devoir être adaptées à de nouveaux problèmes » (*Ibid*). C'est donc sur ce « déjà-là » que l'élève va pouvoir aborder la résolution du problème. La notion de « milieu » va nous permettre de décrire ce problème (Brousseau, 1998, Sensevy, 2011).

En effet, « le milieu, c'est la structure du problème, qu'il faut décrire de façon dynamique » (CDpE 2019, p.19). Le milieu est défini par les objets matériels comme l'ardoise, le tableau, mais aussi symboliques comme le savoir partagé. « Au début, dans le problème, on est confronté à un ensemble d'éléments épars, non reliés. La résolution du problème amène à transformer cet ensemble d'éléments épars en un système organisé. Les éléments épars sont maintenant reliés dans un tout cohérent (Dewey, 1938, dans CDpE, 2019, p.19). C'est « l'établissement de ces relations qui permet de résoudre le problème et d'apprendre » (*Ibid*). Dans les situations d'apprentissage, le contrat et le milieu sont à la fois opposés et complémentaires, on parle ainsi de « dialectique contrat-milieu ».

Ces deux concepts sont opposés dans le sens où le contrat constitue ce qui est connu et le milieu ce qui est inconnu. Cependant, ils sont aussi complémentaires, car pour prendre en compte le milieu, il faut décrire le contrat. « L'inconnu d'un problème n'a de sens que dans le connu auquel il fait référence » (CDpE, 2019, p.25), ainsi « décrire un problème suppose la description d'un certain système de capacités » (*Ibid*). Dans un nouvel apprentissage (un problème), les élèves vont devoir chercher dans leurs connaissances et savoirs antérieurs ce qui va permettre de résoudre le problème, mais ses capacités ne sont pas suffisantes sinon il n'y aurait rien à apprendre. « Il y a donc une forme de déséquilibre initial entre le contrat et le milieu. L'apprentissage consiste alors à tendre vers une forme d'équilibre, jamais totalement atteinte, processus appelé « équilibration didactique » (*Ibid*, p.595).

Une autre dialectique est présente dans la TACD, il s'agit de la « dialectique réticence-expression ».

Dans la dialectique réticence-expression, les deux concepts sont également opposés et complémentaires. En effet, nous parlons de « réticence » lorsque nous taisons ou cachons ce que nous savons. Nous parlons d'« expression » lorsque nous montrons, exprimons ce que nous savons. Ils sont donc opposés, cependant ils sont aussi complémentaires dans le sens où « tout énoncé réticent peut se décrire dans ce qu'il exprime/montre. Tout énoncé expressif peut se décrire dans ce qu'il cache/tait. Dans le même mouvement, il dit (montre) des choses et en tait (cache) d'autres » (CDpE, 2019, p.26). Les auteurs indiquent donc que tout énoncé suppose une « relation particulière entre implicite et explicite ». Mais « tout implicite n'est pas réticence, la réticence est un implicite que l'on produit intentionnellement » (*Ibid*).

Ainsi les deux dialectiques permettent de décrire l'action didactique, ces deux dialectiques sont liées, on parle de « double dialectique contrat-milieu, réticence-expression ». Il sera judicieux de se questionner si la réticence ou l'expression porte sur le contrat ou le milieu. Elle constitue donc une manière de caractériser l'action conjointe.

Pour décrire cette action conjointe en didactique, à la suite des travaux initiés par Chevallard (1991), la TACD utilise des descripteurs appelé le « triplet des génèses ». Ce triplet permet d'analyser la manière dont le professeur conduit le jeu didactique avec ses élèves. Décrivons rapidement ces trois descripteurs qui seront utilisés pour décrire les séances analysées.

3.4.2. *Le triplet des génèses*

Le triplet des génèses fait référence à trois descripteurs de l'action didactique : la mésogénèse, la topogénèse et la chronogénèse.

La mésogénèse est la genèse du milieu. « Une description mésogénétique attire l'attention sur la manière dont le professeur va introduire « dans le milieu » une signification quelconque grâce à un énoncé, un objet, ou en focalisant l'attention sur un énoncé d'élève. On peut considérer cette catégorie comme une manière de décrire spécifiquement le travail conjoint du professeur et des élèves » (Sensevy, 2007, p.30). La mésogénèse répond donc « à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens » (*Ibid*).

Le deuxième descripteur est la topogénèse : la « genèse des lieux du savoir » (CDpE, 2019, p.606). Elle fait également partie des éléments descripteurs des transactions : « elle prend en

compte la place ou les responsabilités qu'occupent les différents acteurs dans leur enquête à propos d'un objet de savoir » (*Ibid*). On peut dire que le professeur occupe une position topogénétique haute lorsqu'il pose des questions aux élèves ou qu'il leur indique un élément important à la résolution du problème. Mais un élève peut également occuper une position topogénétique haute quand il propose un exemple ou une manière de procéder qui fait avancer le temps didactique. Mais « elle renvoie à la densité de savoir, à la densité épistémique de ses actes, elle n'est pas relative au fait de parler ou d'agir » (*Ibid*).

Enfin, le troisième triplet est la chronogénèse : elle représente la « genèse du temps », mais il s'agit du temps didactique, le temps du savoir : on cherche à mesurer ici l'avancée du temps didactique. « Ce qu'on regarde c'est comment le savoir est disposé sur l'axe du temps » (CDpE, 2019, p.605). Ainsi « certains élèves feront également évoluer le temps didactique : ils seront désignés comme chronogènes » (CDpE, 2019, p.606).

Ainsi « ces trois descripteurs fonctionnent en système. Mais chacun d'entre eux institue un voir-comme spécifique. Le jeu simultané de ces voir-comme permet d'appréhender la complexité de l'action didactique » (CDpE, 2019, p.31).

3.4.3. Un quadruplet pour caractériser les jeux

Afin de décrire les jeux d'apprentissage, un autre système de descripteurs est utilisé pour caractériser les jeux, il s'agit du quadruplet : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser.

Ce quadruplet permet d'analyser l'activité du professeur afin de rendre compte de son activité. En effet, dès lors qu'un jeu ne permet pas d'atteindre les objectifs, le professeur doit changer de jeu, pour cela il doit le définir et le dévoluer.

Par « définir » on entendra « la transmission des règles constitutives/définitoires du jeu » (Sensevy, 2007, p.28), les élèves doivent comprendre à quel jeu ils vont devoir jouer.

Mais pour que le jeu puisse se déployer, il faut que les élèves acceptent d'y jouer, le professeur doit donc veiller à sa « dévolution » : il amène les élèves à « endosser la responsabilité de leur travail, donc de jouer de manière adéquate » (*Ibid*). Le professeur doit aussi pouvoir « réguler » pendant la durée du jeu, c'est-à-dire « chercher à obtenir des élèves une stratégie gagnante ». Enfin le professeur devra « institutionnaliser » ou « instituer », c'est-à-dire que le professeur

« assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes, il les rend comptables de ces savoirs » (Sensevy, 2007, p.29).

3.4.4. Les contrefactuels

Un dernier outil que nous utiliserons sont les contrefactuels, qui peuvent s'avérer précieux pour l'analyse de la pratique enseignante.

En effet, lorsque nous sommes confrontés à une pratique donnée, nous pouvons envisager d'autres manières de faire. Ces autres pratiques seront « conçues à partir de notre compréhension de la pratique donnée » (CDpE, 2019, p.11). Ainsi, les contrefactuels sont un moyen précieux « pour appréhender l'épaisseur de la pratique ». C'est-à-dire que « ce qui n'a pas eu lieu, aurait pu très bien advenir. Les contrefactuels fournissent donc un outil pour l'ascension de l'abstrait au concret » (*Ibid*).

4. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Au démarrage de cette recherche, je participais à la conception et à l'animation des temps de formation du Plan français sur l'année scolaire 2020-2021, comme je l'ai évoqué en introduction. Je souhaitais suivre plusieurs enseignants volontaires afin de mesurer l'impact de la formation continue et le transfert des savoirs dans la pratique.

Le plan français a vu le jour à la suite du rapport du CNEC en 2020 sur l'état de la formation continue des enseignants en France et aux faibles résultats des élèves français en compréhension en lecture en élémentaire (enquête PIRLS 2016), mais également à la suite de la grande recherche « Lire et Ecrire » dirigée par Roland Goigoux en 2015 sur les pratiques des enseignants dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Après avoir construit ce plan français avec mes collègues conseillers pédagogiques, j'ai voulu poursuivre les observations pour donner suite aux premiers temps de formation qui avaient été menés afin de comprendre comment un enseignant s'appropriait et mettait en place les savoirs de formation et ce que l'analyse entre pairs, en menant des entretiens d'auto-confrontation croisée, pouvait apporter à l'évolution des savoirs des enseignants.

L'année suivante, j'ai pu organiser un temps de présentation de mes objectifs de recherche au

sein de l'école volontaire, mais les contraintes sanitaires étant encore importantes, deux enseignants sur trois se sont finalement retirés de la recherche. L'étude a donc abouti à une étude de cas et la réflexion a dû être réorientée.

Ainsi dans le cadre de ma recherche à visée exploratoire, la problématique retenue s'intéresse à l'évolution de l'épistémologie pratique d'un enseignant à la suite d'un temps de formation continue sur l'enseignement de la compréhension en lecture en cycle 2.

Il s'agira de comprendre dans quelle mesure et comment la formation continue peut-elle permettre de faire évoluer l'épistémologie pratique d'un enseignant.

La visée de cette recherche est donc d'analyser l'action du professeur dans le contexte ordinaire de la classe au travers des transactions didactiques d'une part, et des entretiens d'auto-confrontation d'autre part, afin de documenter l'épistémologie pratique du professeur à la suite d'un temps de formation.

En vue d'inférer cette épistémologie pratique du professeur, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

- Quels savoirs, à enseigner, pour enseigner et réflexifs, caractérisent l'épistémologie pratique du professeur lorsqu'il démarre la séance, lorsqu'il enseigne le vocabulaire et lorsqu'il conduit les élèves à faire des inférences ?
- Comment et dans quelle mesure évolue l'épistémologie pratique au regard de la formation continue ?

Nous faisons l'hypothèse que ces temps de formation, construits à partir des apports de la recherche et des préconisations ministérielles, permettent de renforcer ou d'intégrer de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner.

De plus, nous présumons que la formation continue permet à l'enseignant de se questionner, de mettre en regard ses savoirs afin de les faire évoluer.

Nous supposons également que la formation continue permet à l'enseignant de développer sa réflexivité et d'analyser ses choix didactiques.

Ainsi pour traiter ces questions de recherche, il convient de préciser quels choix méthodologiques ont été faits et les méthodes d'analyse qui ont été utilisées, ce que nous aborderons dans la partie suivante.

5. METHODOLOGIE

5.1. Le contexte

Le plan français de formation continue

À la suite du rapport du CNECSO¹¹, une note du directeur général est adressée aux recteurs d'académie le 5 mars 2020 : « Transformer dès la rentrée 2020 la formation continue des professeurs des écoles en français et en mathématiques », s'en suit un guide¹² à destination des personnels d'encadrement de l'éducation nationale afin de mettre en œuvre et de suivre le déploiement du Plan français à différentes échelles.

Ce guide reprend les grandes lignes des différentes enquêtes PIRLS (2016) et les résultats aux évaluations nationales publiées par la DEPP¹³. Dans le but de faire évoluer la formation des enseignants, un nouveau modèle de formation est proposé : « le travail en constellation » (p.7), afin de permettre aux enseignants de travailler en petits groupes (six à huit professeurs), d'être suivis sur une année scolaire par un formateur de proximité et de permettre de développer la réflexivité des enseignants. Il est souhaité que les enseignants deviennent pleinement acteurs de leur formation, « en les associant à la définition des thématiques et des modalités de travail » (p.7).

La formation doit se situer « au plus près des classes, pour répondre aux besoins des élèves et des attentes des professeurs » (p.9). Les contenus de formation doivent s'appuyer sur des apports théoriques « fondés et validés par la recherche » (p.15). Une « articulation continue entre les contenus théoriques et les pratiques de classes doit être pensée afin de développer l'analyse entre pairs et la réflexivité des enseignants » (*idem*).

C'est donc sur ces préconisations qu'a été élaboré le plan de formation sur l'enseignement de la compréhension en lecture.

Un premier temps a été consacré à l'observation d'une séance de compréhension en lecture dans une cinquantaine de classes de cycle 2 du Territoire de Belfort. Cette démarche avait pour objectif d'observer les pratiques sur le terrain et de recenser les besoins afin d'adapter les objectifs de formation en accord avec les recommandations ministérielles.

¹¹ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese_210226.pdf

¹² <https://eduscol.education.fr/document/1518/download>

¹³ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

À la suite de ces observations, nous avons élaboré un plan de formation, qui a été fortement impacté par les contraintes sanitaires liées au Covid-19. Les observations entre pairs et l'analyse des pratiques n'ont pas pu avoir lieu et nous avons dû réajuster à plusieurs reprises l'organisation des temps de formation et les contenus prévus initialement.

Finalement, deux temps (ou trois, pour quelques constellations) ont pu avoir lieu en visioconférence, les échanges ont donc été plus restreints, ce qui a limité également l'analyse des séances proposées.

Lors du premier temps de formation (annexe n°2), nous avons tout d'abord explicité les objectifs de la formation, puis nous avons fait le lien avec le curriculum prescrit : nous avons repris les attendus des programmes de cycle 2 en compréhension en lecture ainsi que les recommandations existantes dans les guides d'accompagnement « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP et au CE1 ».

Nous avons ensuite présenté la synthèse des observations qui avaient été faites en classe afin de justifier nos objectifs de formation, nous avons présenté la grille des items qui avait été utilisée afin de produire une synthèse objective des pratiques observées. Nous nous sommes également appuyées sur des photographies qui avaient été prises durant les séances, dans le but de montrer des exemples aux autres collègues des pratiques existantes. Il était important sur ce temps-là de rassurer les collègues sur les objectifs de ces visites et de construire un cadre de confiance.

La deuxième partie de ce premier temps de formation a consisté à présenter les apports de la recherche en compréhension en lecture, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Sylvie Cèbe, de Roland Goigoux, de Maryse Bianco et de Marie-France Bishop afin de justifier les savoirs présentés en formation. De ces travaux émanent diverses recommandations dont l'enseignement explicite de la compréhension et des stratégies pour permettre le développement de la régulation de la compréhension des élèves. Il a été important de développer ce qui était attendu d'un enseignement explicite. En effet, d'après les sondages que nous menions au cours de la formation, nous nous sommes aperçus que les connaissances des enseignants étaient très disparates, ce qui nous a amené à approfondir ce point sur le deuxième temps de formation. À la fin de ce premier temps, nous avons questionné les enseignants sur les apports qui avaient été abordés, les besoins qu'ils identifiaient afin d'adapter le deuxième temps de formation.

Entre le premier et le deuxième temps de formation, nous avons eu la confirmation que les temps d'observations entre pairs et les temps d'analyse des séances seraient annulés, nous avons donc essayé sur ce deuxième temps de construire une formation sur les outils existants pour permettre aux enseignants de s'appropriier ces savoirs. Nous avons ainsi conçu ce deuxième

temps en prenant en compte les besoins qui avaient été identifiés par les enseignants et les contraintes qui nous étaient imposées.

Ainsi, lors de ce deuxième temps de formation, nous avons approfondi l'enseignement explicite de la compréhension en lecture en nous appuyant sur les stratégies développées par Bianco et Lima (2017), en les illustrant d'exemples concrets à analyser. Puis nous avons présenté les deux canevas d'enseignement de la compréhension élaborés par Bishop (2018) : la lecture Pas à Pas et le Visibiléo. Nous avons ensuite approfondi l'outil de la lecture Pas à Pas avec des exemples d'albums et d'analyse de vidéos proposées par l'IFE¹⁴. À la fin de ce temps de formation, nous avons proposé de tester ce dispositif afin que nous puissions revenir sur l'analyse de l'outil lors du troisième temps de formation.

Malheureusement, ce troisième temps de formation n'a pu avoir lieu que pour quelques constellations, dont ne faisait pas partie l'école intéressée pour participer à ma recherche.

À la fin de cette première année, trois enseignants d'une école étaient volontaires afin de continuer le travail qui avait été initié en formation et de travailler ensemble à la mise en place des préconisations de la recherche sur l'enseignement de la compréhension.

L'année suivante, de fortes contraintes liées aux conditions sanitaires ont encore impacté les écoles, et finalement seul un enseignant est resté volontaire. J'ai donc dû réajuster mes objectifs de recherche et je me suis donc intéressée à l'étude de cas de cet enseignant de cycle 2 en classe de CP.

Dans le cadre de la problématique que nous venons d'aborder, nous nous intéressons donc dans ce mémoire à l'épistémologie pratique d'un professeur des écoles, enseignant en cycle 2, ayant participé à deux temps de formation continue – pour un volume global de 6h de formation sur l'année scolaire 2020-2021.

Pour inférer cette épistémologie pratique, nous avons donc recueilli plusieurs types de données en nous appuyant sur les travaux de Brau-Antony et Grosstephan (2017).

En effet « l'usage de l'ensemble des descripteurs de l'action conjointe nécessite de recueillir un ensemble de données à partir desquelles il est possible d'inférer l'épistémologie pratique de l'enseignant » (*Ibid*, p.84) Ces données concernent :

- « Le discours que porte l'enseignant sur ces choix didactiques. Un entretien ante-séance permet de collecter des informations sur les traces de planification, sur son parcours et sur sa vision de son enseignement.

¹⁴ Institut Français de l'Éducation

- Des enregistrements audio-vidéo de séances pour analyser le processus didactique.
- Des données de verbalisation prélevées après la séance sous la forme d'un entretien d'auto-confrontation simple au cours duquel « l'enseignant est amené à commenter les traces filmées de son action et plus particulièrement les verbalisations provoquées par le chercheur lors de ces entretiens, quelles que soient leur forme » (Brau-Antony, Grosstephan, 2017, p.84).

« Cela implique pour le chercheur d'aller enquêter de façon rigoureuse sur les interventions de l'enseignant, ce que nous pourrons faire grâce aux descripteurs de l'action conjointe. Les entretiens menés nécessiteront également de prendre en compte le point de vue de l'enseignant pour accéder au sens qu'il accorde à ses savoirs » (*Ibid*).

Abordons donc ce recueil de données ainsi que le traitement qui en a été fait.

5.2. Le recueil et traitement des données

5.2.1. La description des temps de formation

Le premier recueil est issu des actions de formation afin de pouvoir garder une trace de la mémoire didactique de cette formation et des savoirs experts qui ont été présentés. Les formations n'ont pas été enregistrées, les déroulés n'ont pas été formalisés sous forme de fiche de préparation, je me suis donc appuyée sur les supports de formation afin de décrire les deux temps de formation auquel avait participé l'enseignant concerné par la recherche. La description de ces temps de formation (annexe 2) permet de se rendre compte des contenus qui ont été proposés et de s'appuyer sur ces savoirs experts pour nourrir le questionnement lors des entretiens.

5.2.2. L'entretien ante-séance

À la suite de l'engagement du professeur dans ma recherche, qui souhaite rester anonyme, j'ai pu mener un entretien *ante-séance* de type semi-directif, sans support filmé, mais dont l'audio a été enregistré afin de retranscrire le verbatim (annexe 4). Un guide (annexe 3) avait été élaboré en amont afin de cibler les objectifs de l'entretien et de permettre de mieux connaître

l'enseignant, son parcours, son point de vue sur sa classe, sur la formation qui a été menée : des apports qu'il y avait trouvés et les freins qu'il identifiait, et d'établir un contrat de recherche avec l'acteur de la recherche. Ainsi le premier volet de l'entretien a porté sur la communication, l'explication du cadre et des objectifs de notre recherche.

L'objectif était de rassembler des premières données sur son épistémologie pratique afin de pouvoir ensuite comparer comment ses savoirs étaient mis en œuvre dans la classe.

Nous sommes allés ensuite observer deux séances de compréhension. En effet, « l'épistémologie pratique du professeur « en partie implicite, en partie spontanée » telle que décrite par Sensevy (2007, cité dans Montaud, 2014, p.149), invite le chercheur (puisque'elle est pratique, qu'elle a des conséquences pratiques et qu'elle s'actualise dans le fonctionnement de la classe) à l'observer *in situ* dans les situations de transactions didactiques ordinaires dont le savoir constitue l'objet transactionnel (Montaud, 2014, p.149).

5.2.3. Les fiches de préparation de l'enseignant

Nous avons demandé à l'enseignant de nous fournir ses fiches de préparation des séances afin de pouvoir les comparer avec les enregistrements filmés et de comparer ce qui était prévu et ce qui a été réalisé. Elles permettent également d'accéder à la « construction du jeu » (Sensevy, 2007). Elles nous ont également permis de nourrir le questionnement pour construire les entretiens d'auto-confrontation post-séance.

5.2.4. Les enregistrements audio-visuels de deux séances

« Un film d'une séance de classe peut s'apprécier comme une représentation analogique de transactions didactiques dont les éléments de savoir constituent les objets transactionnels. Il donne à voir l'ajustement mutuel à l'autre inhérent à toute action conjointe, et l'ajustement mutuel à l'autre dans le savoir inhérent à l'action didactique conjointe » (Sensevy, 2013, p.40).

De plus, « s'intéresser au didactique ordinaire nécessite de le saisir dans son environnement habituel et d'étudier l'action dans son « écologie propre » (Sensevy, 2011, cité dans Montaud, 2014, p.158). Ces captations sont donc des outils intéressants pour rendre compte de l'action conjointe. Cependant, « les images filmiques sont denses » (*Ibid*), il s'agira donc d'établir des objectifs d'observation et de se focaliser sur des éléments précis afin de pouvoir analyser les

transactions didactiques et de tenter d'inférer des éléments de l'épistémologie pratique du professeur.

Dans le but d'observer les savoirs en jeu dans l'ordinaire de la classe, nous avons donc utilisé le moyen du film afin de garder une trace plus pérenne que la simple observation du formateur. « Ces données permettent également d'accéder aux productions orales et gestuelles du professeur et de la majorité des élèves, il s'agit de reconstruire le contenu de ce savoir sans se limiter aux étiquettes désignant le contenu » (Tiberghien et al, 2007, p.96).

Deux séances portant sur l'enseignement de la compréhension au CP ont pu être filmées en classe à l'aide d'un smartphone placé au fond de la classe, en hauteur pour permettre d'avoir le professeur dans le champ de la caméra tout au long de la séance, la quasi-totalité des élèves, excepté le dernier rang a également pu être filmée. Le professeur était équipé d'un micro-cravate afin de permettre un enregistrement audio en supplément.

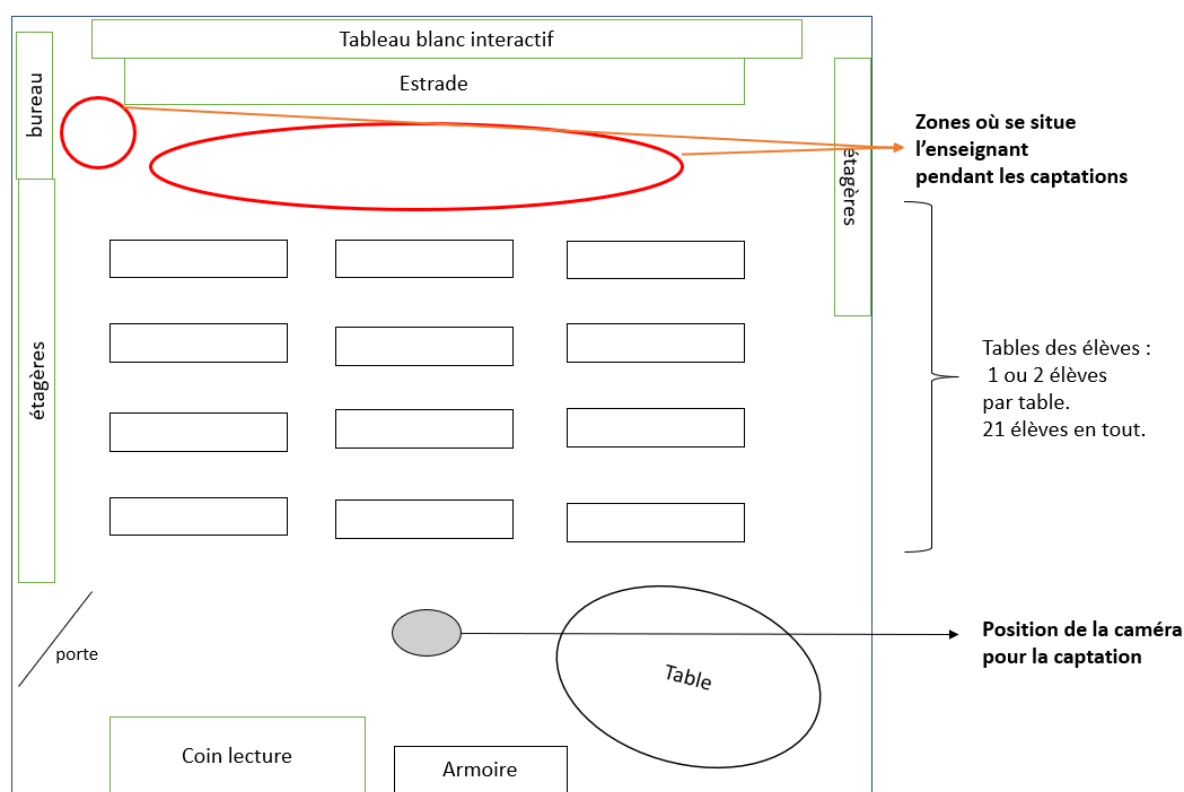


Figure n° 3 : Contexte spatial des séances filmées.

La première séance a porté sur l'album « L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau » de Philippe Corentin, dans le cadre de la méthode de lecture Pas à Pas (Bishop, 2018). Elle a duré 50 minutes et 25 secondes. Elle s'est déroulée le 24 mars 2022.

La deuxième séance sur l'album « Les deniers de Compère Lapin » de Michèle Simonsen, dans le cadre la méthode Narramus (Cèbe, Goigoux, 2017). La séance a duré environ 50 minutes également. Elle s'est déroulée presque 3 mois après : le 16 juin 2022.

Deux corpus ont été élaborés à la suite de ces enregistrements dans le but de transcrire ces séances et d'élaborer des synopsis (qui signifient étymologiquement « vue d'ensemble »). (Annexes 6 et 10).

Un synopsis à l'échelle mésoscopique a permis de découper la séance en épisodes selon les phases didactiques et les savoirs enseignés afin d'identifier les différents types de tâches en lien avec les actions de l'enseignant, les objets de savoirs mis à l'étude et les places du professeur et des élèves. Ces synopsis se basent sur les travaux de Tiberghien et al (2007). Ils incluent plusieurs dimensions : l'organisation de la classe, la thématique abordée, les ressources utilisées, les différentes phases didactiques, les actions du professeur et des élèves et la description du contenu (observée par le chercheur). Toujours en s'appuyant sur les travaux de Tiberghien et al, les phases didactiques ont été réaménagées.

On distingue six phases : l'introduction de la séance, le développement du cours, le contrôle de connaissances, la réalisation de l'activité ou de l'exercice des élèves, la correction et la clôture de l'activité. Même si ces différentes phases ont été recherchées, elles n'apparaissent pas forcément dans le tableau car elles n'ont pas été présentes au cours de la séance.

Les séances observées sont des séances de compréhension en lecture. La compréhension est travaillée à l'oral, il n'y a donc pas de trace écrite des élèves. De plus, la séance est collective ce qui réduit le nombre de phases didactiques à observer.

Les actions du professeur (P) et des élèves (E) sont différenciées : il s'agit d'actes observables. La dernière colonne relative au contenu, contient les points essentiels que le professeur et les élèves disent, sous forme réduite. La transcription des épisodes significatifs a été réalisée sous forme de tableaux et placés dans l'analyse des résultats.

Le temps n'a pas pu être découpé en intervalles réguliers, j'ai noté l'avancement du temps en fonction des différentes phases didactiques en lien avec les actions du professeur.

Le traitement des enregistrements vise également à une première réduction des données et une orientation progressive des traces vidéo afin de permettre d'avoir une vue d'ensemble de la séance et de faire un premier repérage des épisodes significatifs en lien avec nos questions de recherche.

Le deuxième temps d'analyse consiste à « identifier des épisodes significatifs à partir du découpage dans les synopsis. Ces épisodes, délimités et justifiés dans l'analyse des résultats,

ont une fonction explicative et compréhensive dans le processus d'analyse et renvoient à l'analyse micro-didactique » (Brière-Guenoun, 2017, p.77).

Ce découpage en épisode a donc permis de cibler des épisodes mettant en œuvre ou non des savoirs de formation et de réaliser une analyse micro-didactique, où la transcription des transactions entre le professeur et les élèves a permis de les analyser en utilisant les descripteurs de l'action conjointe et de tenter d'inférer l'épistémologie pratique du professeur.

Ces synopsis ont également permis de construire les entretiens d'auto-confrontation simple dans le but d'aller questionner l'épistémologie pratique du professeur.

5.2.5. Les entretiens d'auto-confrontation post-séance

À la suite des enregistrements audio-vidéos des séances, un entretien d'auto-confrontation a suivi la séance d'enseignement quelques jours après la séance, me laissant le temps de visionner la séance et de construire l'entretien d'auto-confrontation.

Le premier entretien d'auto-confrontation a porté sur les trente premières minutes de la séance. L'analyse que j'avais pu initier m'a permis de cibler l'entretien sur différents épisodes, en lien avec mes questions de recherche. Ceux-ci portaient sur la première moitié de la séance.

Cependant pour la deuxième séance, les tâches didactiques étant plus variées, je ne savais pas encore lesquelles allaient me permettre de procéder à l'analyse à l'échelle microscopique, j'ai donc mené l'entretien sur l'intégralité de la séance en ciblant l'attention de l'enseignant sur des moments qui me questionnaient par rapport aux savoirs qui avaient été vus en formation.

Ces entretiens d'auto-confrontation ont été entièrement retranscrits (annexes 7 et 11). Je n'ai pas pu utiliser de logiciels de transcription par manque de savoir-faire. J'ai donc transcrit manuellement les échanges.

À la suite de ces transcriptions, j'ai réalisé deux tableaux : un pour la première séance, (annexe 8) un deuxième pour la seconde séance (annexe 12) afin de mettre en relation le synopsis de la séance (ce que fait l'enseignant) et le verbatim de l'entretien d'auto-confrontation (ce que dit l'enseignant) dans le but de comprendre comment l'enseignant construit et joue le jeu didactique et d'inférer son épistémologie pratique.

Ces tableaux de mise en relation des données m'ont permis de cibler certains savoirs de l'enseignant et de construire l'analyse microdidactique.

Les différentes phases de la recherche peuvent être ainsi schématisées :

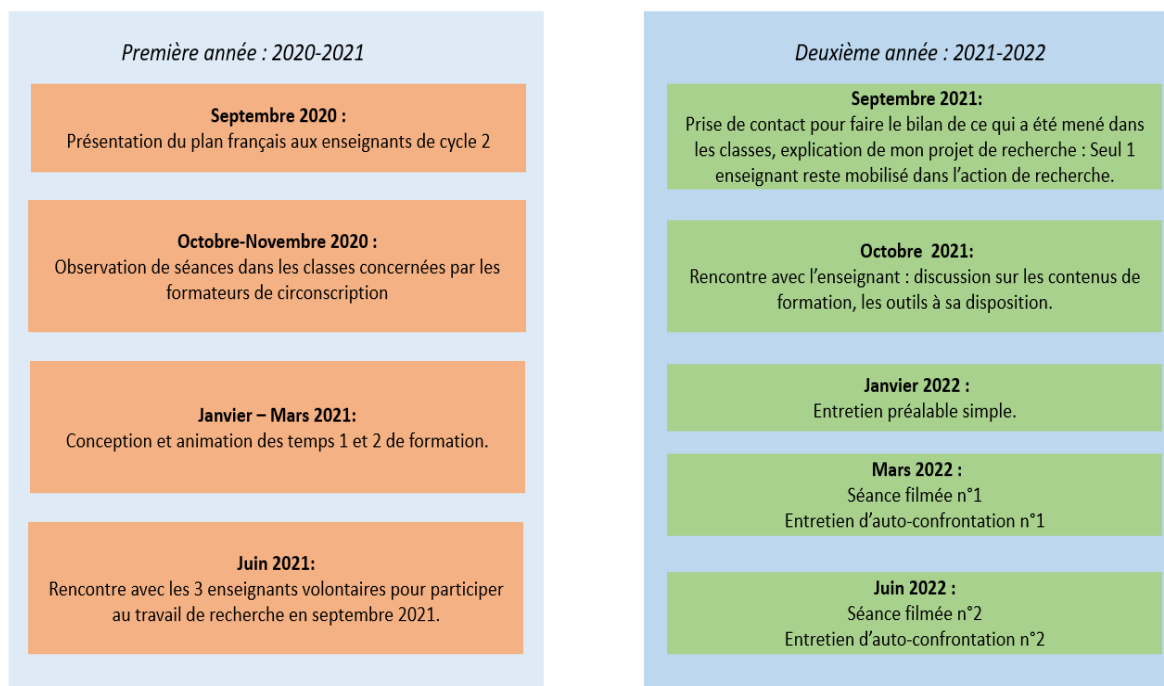


Figure n° 4 : Représentation des différentes phases de la recherche

Notre méthodologie vise donc à élaborer un réseau de significations, à partir des différents corpus (fiches de préparation, séances filmées, entretien *ante*-séance, entretiens d'auto-confrontation post-séance) dans le but de comprendre comment l'enseignant construit le jeu didactique, comment il le joue et le fait évoluer afin d'inférer son épistémologie pratique. En lien avec les préconisations de la recherche et les savoirs réflexifs vus en formation, nous avons donc ciblé notre analyse sur trois gestes spécifiques : l'explicitation des attendus de la séance aux élèves, l'enseignement du vocabulaire et le travail sur les compétences inférentielles, trois gestes qui ont été travaillés en formation et qui ont été mis en œuvre dans les deux séances filmées. Nous chercherons donc à repérer les savoirs à enseigner et pour enseigner du professeur afin de documenter l'épistémologie pratique de l'enseignant. Le croisement des différentes données nous permettra de discuter les résultats qui en découleront.

6. RÉSULTATS

6.1. Résultats : 1^{ère} séance filmée

6.1.1. Contextualisation

La séance filmée chez le professeur (P.) est une séance de compréhension en lecture, c'est la deuxième séance reposant sur le dispositif de Lecture Pas à Pas (Bishop, 2018). Elle a été filmée le 24 mars 2022. Lors de l'entretien ante-séance, il évoque le manque de temps à la suite de la formation pour réinvestir les savoirs vus en formation.

En entretien ante-séance :

37.P : Non c'est compliqué, je n'ai pas eu le temps de me repencher dessus, je ne me sens pas capable de m'y mettre tout seul...J'essaie d'être plus explicite, de faire ce que j'ai dit tout à l'heure, le vocabulaire en amont, les questions au cours de l'histoire...

De plus, l'enseignant souligne également le fait de ne pas se sentir capable de s'y mettre tout seul. J'ai donc proposé un temps de rencontre préalable à la séance, afin de refaire le point sur la méthode Pas à Pas, de rediscuter des éléments importants vus en formation et de construire ensemble une première séance sur un autre album pour qu'il puisse mener une séance au préalable afin de tester le dispositif une première fois avec les élèves.

Le choix de l'ouvrage fait partie d'une banque de textes choisis par l'IFE¹⁵, pour mettre en œuvre le dispositif de Lecture Pas à Pas de Bishop (2018). Le professeur a choisi l'album de Philippe Correntin : « L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau ».

La séance, intégralement filmée, a duré 50 min et 25 secondes. L'ensemble des élèves est visible à la caméra, seul le dernier rang n'est pas dans le champ de la caméra. Pour cette première séance, j'ai pu assister à la séance et réaliser le film.

Les 33 premières minutes ont été retenues pour l'analyse de la séance et la construction de l'entretien d'auto-confrontation.

¹⁵ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRIURE/pp-comprehension/canevas-denseignement-visibileo/banque-de-textes>

Le professeur commence la séance en faisant une comptine rituelle pour la mise au calme des élèves.

Puis le professeur procède à un temps d'explicitation du vocabulaire en amont, comme cela a été préconisé en formation, il a, ensuite, découpé le texte en différents moments en s'arrêtant sur les nœuds de compréhension pour poser des questions inférentielles et demander aux élèves de fournir des hypothèses.

Pour cette séance, les élèves sont à leur place habituelle, comme l'indique le plan de classe dans la partie méthodologie, le professeur est essentiellement devant le tableau, parfois assis sur une chaise sur les temps de lecture puis debout face aux élèves pour poser les questions et manipuler les personnages de l'histoire qui ont été matérialisés au tableau. La séance se déroule de manière collective.

6.1.2. 1^{er} épisode significatif : La définition du jeu didactique

Ce premier extrait est situé au démarrage de la séance de compréhension en lecture sur les 42 premières secondes. Cet extrait montre comment le professeur définit le jeu d'apprentissage.

Extrait 1 : La définition du jeu d'apprentissage

Tdp	Locuteur	Episode 1 du synopsis séance 1 – de 0' à 0'42''
<i>L'enseignant est devant le tableau, face aux élèves, il récite une comptine en mimant les gestes. Les élèves écoutent une phrase puis la répètent. L'enseignant procède ainsi tout au long de la comptine.</i>		
1	P et élèves	Je fais le tour de ma maison Bonjour papa Bonjour maman Je descends les escaliers Dring Je m'essuie les pieds sur le paillason Et hop je rentre dans ma maison Chuuut !!!
<i>L'enseignant va chercher sa chaise, l'album et sa fiche de préparation, il reste debout face aux élèves.</i>		
2	P	C'est l'heure de l'histoire !

L'enseignant montre la couverture de l'album aux élèves et commence à lire le titre en pointant du doigt chaque mot lu à voix haute.

3	P	L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau
---	---	---

Puis l'enseignant lève la couverture du livre pour bien la montrer à tous les élèves et leur laisse un temps d'observation silencieux.

Tableau n°1 : Extrait 1 : Définir le jeu d'apprentissage - séance 1

Analyse :

L'enjeu didactique ici est de définir le jeu d'apprentissage, sachant que « le jeu d'apprentissage pourra se déployer qu'à partir du moment où les élèves accepteront de le jouer. » (Sensevy, 2007, p.28).

Au niveau mésogénétique, l'enseignant convoque la mémoire didactique en utilisant une comptine-rituel de mise au calme, s'assurant ainsi du calme et de l'attention de ses élèves avant de démarrer. De par, ce rituel de mise au calme, les élèves savent qu'ils vont devoir écouter et être attentif. Cependant l'enseignant ne définit pas l'objectif du nouveau jeu d'apprentissage. Il indique aux élèves que « c'est l'heure de l'histoire ».

Au niveau topogénétique, l'enseignant occupe une position haute, il introduit la comptine-rituel, il présente l'album, il lit le titre, il dirige donc ce début de séance, cependant il n'introduit pas de nouveaux savoirs dans cet épisode, la densité épistémique est faible.

Au niveau chronogénétique, l'enseignant passe de la comptine au début de l'histoire sans expliciter ce qui va être fait et pourquoi ils vont mener cette séance. Il utilise le contrat didactique qui est bien connu des élèves : après cette comptine, un temps de lecture est fait aux élèves. Les élèves savent qu'ils vont devoir écouter une histoire.

En entretien d'auto-confrontation :

L'objectif pour l'enseignant est de mettre les élèves au travail en étant concentrés, c'est pour cette raison qu'il utilise le rituel de la comptine avant de démarrer la séance, comme il le précise dans l'entretien d'auto-confrontation n°1 :

8.F : - Alors à ce moment-là comment tu t'y prends pour commencer ta séance ?

9.P : - Je commence la séance par une comptine pour capter la concentration des élèves et ensuite je démarre la lecture

L'enseignant montre qu'il convoque le « déjà-là » pour mettre les élèves au travail mais il montre qu'il prend conscience que l'objectif annoncé ne correspond pas à l'objectif réel de la séance :

12.F : - Comment la séance est présentée aux élèves ?

13.P : - Comme une histoire, c'est la comptine que je fais toujours avant les lectures offertes, même si là ça n'était pas tout à fait une lecture offerte puisque nous sommes dans le cadre de la lecture pas-à-pas.

L'enseignant prend conscience à travers le contrefactuel que l'objectif n'a pas été explicité pour les élèves. Il remet même en cause la comptine pensant que celle-ci définit implicitement le jeu d'apprentissage qui consiste à écouter une histoire.

14.F : - Et donc comment tu aurais pu t'y prendre autrement pour présenter la séance si tu imaginais, en te voyant, dire que c'est l'heure de l'histoire, du point de vue des élèves, sachant que ton objectif... Quel est ton objectif pour cette séance ?

15.P : - Du coup oui, ce n'était pas une lecture offerte comme d'habitude puisque là l'objectif c'était vraiment de travailler la compréhension donc euh j'aurais pu... Il me semble que juste avant je leur ai dit que c'était une séance un peu particulière mais euh mais euh oui peut-être que la comptine n'était pas nécessaire parce que ce n'était pas la même lecture offerte.

Synthèse :

Bien que le fait d'être plus explicite est un savoir retenu de la formation, comme l'enseignant l'a montré dans l'entretien *ante*, nous observons ici que ce savoir ne fait pas partie de son épistémologie, il en prend cependant conscience pendant l'entretien d'auto-confrontation en abordant les contrefactuels. Nous observons également que l'anticipation des objectifs à expliciter aux élèves ne fait pas partie de son travail de préparation dans la construction du jeu d'apprentissage (cf. fiche de préparation en annexe 5).

Dans le cas de cette séance, l'objectif pour les élèves est d'écouter une histoire.

6.1.3. 2^{ème} épisode significatif : Définir explicitement le vocabulaire

Avant de démarrer la lecture du texte de l'album, le professeur questionne les élèves sur certains mots qu'ils vont rencontrer dans le texte afin de les définir et de s'assurer de leur compréhension en amont. Cet extrait se situe entre la 5^{ème} minute et 20 secondes et la 8^{ème} minute et 53 secondes.

Il correspond à l'épisode 3 du synopsis de la séance n°1.

Extrait 2 : L'explicitation du vocabulaire

Tdp	Locuteur	Episode 3 du synopsis séance 1 : de 5'20 à 8'53
<i>L'enseignant s'est assis devant les élèves sur sa chaise, il pose l'album par terre et prend sa fiche de préparation sur laquelle sont inscrits 7 mots de vocabulaire qu'il a choisi d'étudier avec les élèves en amont de la lecture.</i>		
1	P	Pour cette histoire, je vais faire comme la dernière fois nous avons déjà fait, c'est-à-dire que ...on va, nous allons expliquer les mots de vocabulaire qui pourraient être compliqués, pour lesquels vous pourriez avoir du mal à comprendre. Si je vous dis « un gros plein de soupe », c'est quoi un gros plein de soupe ?
<i>Il montre du regard un élève pour lui donner la parole.</i>		
2	E1	Un bol rempli de soupe !
3	P	Ah nan, quand on dit de quelqu'un : lui c'est un gros plein de soupe !
<i>Toujours d'un signe du menton, il donne la parole à un élève qui lève la main.</i>		
4	E2	Euh qu'il est gros ?
5	P	Ça veut dire que quelqu'un est gros, c'est pas gentil hein, de dire ça, hein on ne dit pas ça aux copains, ce n'est vraiment pas gentil. Un passager ? C'est quoi ? Facile ça ! N.. ?
6	E3	Bin en fait, c'est un monsieur qui part.
7	P	Oui, un monsieur qui part dans un moyen de locomotion, hein, si on rentre dans le bus du papa de N..., on est le passager du bus, son papa c'est le chauffeur et les personnes qui entrent dans le bus ce sont les passagers.
8	E4	Moi je suis déjà montée dans le bus du papa de N...
9	P	Ah donc tu étais la passagère du bus. On peut être passager dans un bateau, dans un avion, etcetera... Les intentions, si on dit quelles sont ses intentions ? Qu'est-ce que ça peut...
<i>Un élève l'interrompt : (inaudible)</i>		
10	P	Tu n'en as aucune idée oui, qui est-ce qui aurait une idée de ce que ça pourrait vouloir dire ? Si je dis quelles sont les intentions du loup ?
<i>Il donne la parole à un élève qui lève la main</i>		

11	E5	Quelles sont les idées du loup ?
12	P	Ah oui, c'est bien expliqué, quelles sont ses idées, qu'est-ce qu'il va faire, quelles sont ses idées pour la suite, qu'est-ce qu'il va vouloir faire, bravo Z... Demi-tour, H...?
13	E6	Eh bin si par exemple si je vais à l'étang je vais faire demi-tour pour aller chez moi.
14	P	Voilà, un demi-tour, c'est quand on revient sur ses pas, c'est-à-dire on avance, et si je fais demi-tour, je reviens sur mes pas, soit si j'ai oublié quelque chose, soit si je dois rentrer chez moi. Un goinfre, c'est quoi un goinfre ? <i>Il attend un peu</i> , il n'y a que Z... qui sait ? Oui ?
15	E7	C'est quelqu'un qui ne fait que de manger.
16	P	C'est quelqu'un qui ne fait que de manger car il mange beaucoup. Malin ? Z.. ? Il est malin ?
17	E8	Il fait ... (<i>inaudible</i>)
18	P	Ah non
<i>Il donne la parole à un autre élève</i>		
19	E9	Il sait faire tout !
20	P	Oui, il sait faire tout, on peut dire il est ...
21	E10	Ça veut dire à peu près être intelligent.
22	P	Voilà, oui, c'est ce que tu voulais dire E...?
23	E11	Oui
24	P	Très bien. Et si je dis ... Ah oui là il faut que je vous lise la phrase en entier : « L'ogre débarque le gâteau » bon ça ça va être compliqué sans lire l'histoire...
25	E12	L'ogre, il mange tout le gâteau.
26	P	Nan, là je vais vous expliquer tout de suite, quand je dirai « l'ogre débarque le gâteau », ça veut dire qu'il enlève le gâteau du bateau, parce qu'ils vont être sur un bateau. Débarquer ça veut dire le faire sortir du bateau, d'accord ? Mais on va mieux le comprendre dans l'histoire.
<i>Un élève l'interrompt</i>		
27	E13	Moi je savais

28	P	Ah bravo !
<i>P se lève, reprend l'album.</i>		
29	P	Alors c'est parti, nous allons démarrer l'histoire.

Tableau n°2 : Définir explicitement le vocabulaire – séance 1.

Analyse :

Dans cet extrait, l'enseignant fait évoluer le milieu : il définit le nouveau jeu d'apprentissage : comprendre de nouveaux mots : il s'appuie sur le « déjà-là » des élèves afin de vérifier les connaissances de ces derniers. Le professeur régule les transactions en posant les questions aux élèves puis en reformulant les réponses des élèves montrant ainsi qu'il confirme ou infirme les réponses de ces derniers.

Le tdp 1 montre que le professeur précise qu'il s'appuie sur le contrat didactique pour ses élèves « comme la dernière fois », les élèves savent que l'enseignant va leur exposer différents mots de vocabulaire avant de commencer à lire l'histoire.

Il occupe une position topogénétique haute en interrogeant les élèves, il reformule à chaque fois les réponses des élèves. C'est lui qui gère les transactions. Cependant, de nombreuses fois, les élèves ont aussi une position topogénétique haute lorsqu'ils proposent des éléments de réponse qui font avancer le temps didactique (tdp 4, 11, 13, 15). Bien que le professeur reste garant de la validation des savoirs, il cherche à dévoluer le jeu, en interrogeant d'abord les élèves avant de fournir des éléments de réponses, ils doivent chercher dans leurs connaissances antérieures des éléments de réponses cherchant ainsi à résoudre le problème qui est en jeu. Lorsque la difficulté est trop importante, l'enseignant apporte le savoir (tdp 24, 26) cherchant ainsi une certaine équilibration didactique.

Le professeur fait évoluer le milieu en questionnant les élèves sur des mots -a priori- inconnus ou difficiles pour eux, ils les interrogent dans un premier temps pour se rendre compte des représentations initiales des élèves. Il assemble les propositions et les recontextualise dans le cadre de l'histoire qui va suivre afin de donner du sens à ces nouveaux mots. On observe ainsi une dialectique du contrat et du milieu : le professeur s'appuie sur les connaissances des élèves et fait évoluer le milieu en apportant de nouveaux savoirs.

Cependant, tous les élèves n'interviennent pas, tous les élèves ne montrent pas le même rapport au milieu qui se construit ici, on peut observer une certaine distance entre le contrat et le milieu qui sera différente entre les élèves qui sont intervenus plusieurs fois et ceux qui n'ont pas participé. Nous pouvons alors nous interroger sur comment réduire cet écart entre les élèves.

Le professeur change également de posture, il s'assoit toujours devant eux, mais à la même

hauteur des élèves. Avant d'expliciter la définition du mot ou de l'expression, il attend que certains élèves fassent des propositions et procède ensuite à des rétroactions afin de les ajuster, la dialectique réticence-expression est ici employée, parfois le professeur tait des informations pour faire émerger des hypothèses de la part des élèves et de leur permettre de s'engager dans la tâche (tdp 16,18,20), parfois il exprime plus rapidement la réponse (tdp 24, 26) lorsqu'il juge que le « déjà-là » des élèves n'est pas suffisant pour résoudre le problème.

En entretien ante-séance :

Le professeur évoque dans l'entretien ante-séance cet enseignement du vocabulaire en amont de la lecture.

« 23.F : - Et donc quels seraient les points importants que vous avez retenu du plan français ? Qu'est-ce qui vous reste à l'esprit, qu'est-ce que ça vous a permis de comprendre ?

24.P : - Je ne sais plus trop... par rapport à la méthode, d'expliquer le vocabulaire avant, de poser des questions pendant la lecture et pas seulement à la fin, d'être plus explicite avec les élèves.

27.F : - Et donc vous dites « expliquer le vocabulaire avant, poser des questions pendant, ce sont des choses que vous ne faisiez pas avant ou vous faisiez de temps en temps ou pas du tout ?

28.P : nan, expliquer le vocabulaire avant, nan

Il précise qu'avant la formation, il n'enseignait pas spécifiquement le vocabulaire en amont, mais il expliquait les mots difficiles au fur et à mesure de leur rencontre dans le texte et des problèmes de compréhension que cela posait.

L'enseignant tente donc de s'approprier de nouveaux savoirs et de les mettre en place dans ses séances d'enseignement de compréhension. Pour approfondir, cette construction de nouveaux savoirs, nous l'avons interrogé sur la construction et le déroulement du jeu durant l'entretien d'auto-confrontation.

Dans l'entretien d'auto-confrontation n°1 :

27.F : - *Donc là comment tu t'y prends pour expliquer les mots en amont ?*

28.P : ... *Eh bien, j'interroge les élèves pour voir s'ils connaissent les mots et si vraiment ils ne connaissent pas, c'est moi qui donne la réponse.*

L'enseignant évoque ensuite un dilemme professionnel : faire avancer le temps didactique et adapter le milieu pour que tous les élèves restent engagés dans la tâche.

De plus, il décrit la difficulté des différences de savoirs entre les élèves, mais il précise que les élèves peuvent aussi expliquer aux autres dans le but de réduire la distance entre le contrat et le milieu.

29.F : - *Alors du coup, comment tu as vécu ce moment-là ? Est-ce que tu t'attendais à ce que les élèves aient ces connaissances-là ? Ou est-ce que tu pensais qu'ils en savaient moins ou plus ? Comment tu as vécu ce moment d'explication de vocabulaire en amont ?*

30.P : - ... *Euh... La difficulté de ce moment c'est que c'est toujours un peu long d'expliquer les.. de faire expliquer les mots en amont même si ça me semble intéressant pour la suite de la compréhension euh là au niveau du vocabulaire c'est vrai qu'une ou deux fois j'ai dit que c'était peut-être facile, dans le sens où je pensais qu'ils connaîtraient le vocabulaire... après certains étaient plus compliqués donc c'est moi qui ai dû donner euh... voilà c'est c'est ...c'est toujours des des , ça dépend aussi du niveau de chaque élève, celui qui sait peut expliquer aux autres.*

Il montre également à nouveau son souhait de mettre en place de nouveaux savoirs en se référant aux savoirs réflexifs de la formation : « *ça semble intéressant pour la suite de la compréhension* », son expérience ne lui permet pas d'évaluer cette pratique, il se rapporte aux savoirs de formation pour justifier sa construction du jeu.

En abordant les contrefactuels, l'enseignant évoque de nouveaux savoirs pour enseigner : adapter le temps didactique afin de permettre à tous les élèves de rester impliqués dans la séance. Il évoque également la possibilité d'aménager le milieu afin d'adapter la chronogénèse. Ce passage montre la construction de son épistémologie pratique, il tente de mettre en place de nouveaux savoirs pour enseigner et se projette dans l'adaptation de ces savoirs aux élèves de sa classe.

31.F : - *Est-ce que tu as l'impression, est ce que tu pourrais faire autrement, est ce que tu as l'impression que tu pourrais envisager ce moment différemment ? Si maintenant que tu l'as*

mené plusieurs fois ? Est-ce que c'est quelque chose que tu faisais avant la formation d'expliquer le vocabulaire en amont ?

32.P : Euh non, c'est vrai que d'habitude... euh...j'ai plutôt tendance à expliquer au cours de l'histoire tout... tout simplement, donc là c'est vraiment suite à la formation que j'ai mis en place euh cette explication alors soit éventuellement le faire vraiment plus en amont pourquoi pas quelques jours avant travailler sur ce vocabulaire pour être prêt le jour de l'histoire pour éviter de passer ce temps-là qui prend déjà pas mal de temps mais sinon euh sinon voilà habituellement quand on rencontre un mot, un mot que je soupçonne qui n'est pas connu des élèves au cours de l'histoire j'avais tendance à m'arrêter et à l'expliquer pendant la lecture.

Synthèse :

Plusieurs savoirs sont mis en évidence dans cet extrait qui permettent d'inférer l'épistémologie pratique de l'enseignant. Il questionne les élèves sur le vocabulaire inconnu avant de démarrer la lecture du texte, ce savoir à enseigner est récent pour lui comme il l'évoque dans les entretiens. Ce savoir à enseigner a été abordé en formation, lors de la présentation des apports de la recherche en compréhension en lecture et de l'importance de construire des connaissances encyclopédiques (Bianco, 2017). Cependant, il n'y a pas de trace d'institutionnalisation de ces nouveaux mots.

Grâce aux contrefactuels, l'enseignant met en évidence son questionnement face à ses pratiques, afin d'adapter le temps didactique qu'il juge trop long.

Tout au long de cet extrait l'enseignant garde une position topogénétique haute en questionnant les élèves, en régulant les échanges et en reformulant les réponses des élèves. Cela lui permet de faire avancer le temps didactique pour que les élèves restent engagés dans la tâche. Cependant, la topogénèse est plus partagée puisque les élèves ont la responsabilité de chercher par eux-mêmes dans un premier temps la définition du mot, leur permettant d'être chronogènes lorsque leurs réponses sont correctes.

La chronogénèse est très rapide dans cet épisode, le professeur laisse très peu de temps aux élèves pour s'approprier les définitions des nouveaux mots. Bien qu'il demande dans un premier temps aux élèves de fournir une définition, il n'y a pas de phase de rappel ou de répétition. Le professeur donne la définition et passe à un nouveau mot, nous observons une distance épistémique variable selon les élèves qui participent ou non, ce qui peut questionner les savoirs qui vont être retenus de certains élèves.

6.1.4. 3^{ème} épisode significatif : Développer les compétences inférentielles

La place des inférences à comprendre dans un texte occupe un travail important du temps didactique en compréhension en lecture. Un temps spécifique y a été accordé en formation. Analysons comment l'enseignant traite ces questions inférentielles : ce passage se situe entre la 11^{ème} minute et 58 secondes et la 16^{ème} minute et 54 secondes. Il correspond aux épisodes 6, 7 et 8 du synopsis. Nous avons découpé cet épisode en deux extraits.

Dans la première partie, qui correspond à l'épisode 6 du synopsis, l'enseignant interroge les élèves sur les intentions implicites de l'ogre.

Extrait 3 : Les compétences inférentielles

Tdp	Locuteur	Episode 6 synopsis séance 1 – 11'58 – 12'56
<i>L'enseignant est debout face aux élèves, il a commencé à lire un extrait, il s'arrête, prend sa fiche de préparation et interroge les élèves sur un nœud de compréhension. Il interroge ceux qui lèvent la main.</i>		
1	P	Pourquoi l'ogre est parti chasser ? S... ?
2	E1	Parce qu'il avait faim
3	P	Pour se nourrir, parce qu'il avait faim, très bien. Pourquoi il est embêté ?
<i>Plusieurs élèves lèvent la main</i>		
4	P	H.. ?
5	E2	Parce qu'il peut emmener qu'un passager
6	P	Dans quoi ?
7	E2	Dans... Dans son petit bateau
8	P	Dans son petit bateau, bin oui, tu as même répondu à ma deuxième question : « Que veut-il faire ? » enfin vous allez peut-être pouvoir le redire, A... ?
9	E3	Il veut y aller dans son bateau mais lui il est trop gros, il va casser son bateau
10	P	Pourquoi il veut les mettre dans son bateau ?... Z ?
11	E4	Pour les manger
12	P	Il veut les manger dans le bateau ?

13	Plusieurs élèves	Nan !
14	E4	Nan chez lui !
15	P	Donc pourquoi il doit utiliser le bateau ?
16	E4	Pour aller jusqu'à chez lui pour les manger.
17	P	Pour aller jusque dans son château.

Tableau n° 3 : Travailler les compétences inférentielles - 1^{ère} partie -séance 1

Analyse :

Dans cet extrait, le professeur cherche à dévoluer le jeu en questionnant les élèves, en cherchant à dévoiler leur compréhension. Il occupe une position topogénique haute, il est debout face aux élèves, il pose les questions aux élèves, valide ou non les réponses en les reformulant, apportant ainsi le savoir aux élèves. Il étaye les réponses des élèves en leur demandant de préciser et de justifier leurs réponses. En posant des questions inférentielles, il vérifie la compréhension de certains élèves, cependant il ne fait pas expliciter les stratégies gagnantes des élèves qui ont trouvé la bonne réponse. Le questionnement de l'enseignant ne demande pas à l'élève d'aller plus loin dans son raisonnement, afin qu'il puisse justifier des procédures mises en œuvre pour arriver à cette hypothèse.

Le questionnement présente une dialectique de réticence et d'expression, l'enseignant tait certains éléments de réponses des élèves pour faire avancer la chronogénèse (Tdp 9/10). Mais il valide les bonnes réponses en les reformulant à chaque fois. Certains élèves sont ici chronogènes, leurs bonnes réponses font avancer la chronogénèse. Lorsqu'un élève produit une hypothèse, l'enseignant tait la bonne réponse, et étaye son questionnement afin d'amener les élèves à préciser leurs propositions (tdp 6, 10, 12, 15).

Il cherche aussi à dévoluer la tâche pour que les élèves s'emparent de la compréhension des inférences et justifient leurs propos (tdp 3, 10, 12, 15), l'enseignant, de par son questionnement régule les réponses des élèves pour affiner la compréhension des inférences.

Au niveau mésogénétique, on observe un questionnement et un étayage important de l'enseignant dans le but d'amener les élèves à comprendre le problème qui se pose et à faire évoluer le jeu. Il fait évoluer le milieu didactique en posant des questions pour amener les élèves à comprendre l'inférence qui se présente dans cette première partie du texte.

En entretien ante :

Dans l'entretien ante-séance, l'enseignant souligne qu'il retient de la formation différents savoirs à enseigner, comme l'enseignement du vocabulaire en amont, le questionnement sur les nœuds de compréhension au cours de la séance, lorsque se pose un problème inférentiel.

« 24.P : ... de poser des questions pendant la lecture et pas seulement à la fin, d'être plus explicite avec les élèves »

Nous observons ces nouveaux savoirs pour enseigner au cours de la séance filmée, nous avons réinterrogé l'enseignant à la suite de cette séance, dans un entretien d'auto-confrontation où nous revenons sur la description de la séance :

Dans l'entretien d'auto-confrontation n°1 :

Nous cherchons à comprendre comment l'enseignant construit le jeu didactique et quels savoirs il convoque au cours de cette réflexion :

« 46.P : dans le cadre de la méthode de lecture pas à pas je m'arrête plusieurs fois au cours de la lecture pour poser des questions de compréhension euhh sur ce qui vient d'être lu c'est vrai que c'est quelque chose que je pouvais faire parfois au cours de différentes lectures mais déjà moins systématiquement et en ayant plutôt tendance à le faire à la fin tout simplement donc là c'est vraiment au cours de la lecture que je m'arrête pour vérifier que le texte a été compris par les élèves.

47.F : et donc comment tu t'y prends ensuite pour vérifier cette compréhension ?

48.P : donc je pose des questions qui sont préparées en amont et euh...hum... j'interroge les élèves, un élève ou plusieurs élèves pour savoir si pour voir s'ils ont bien compris »

L'enseignant montre comment il construit le jeu, il justifie ses choix en s'appuyant sur la méthode de lecture Pas à Pas, il évoque à nouveau le fait qu'il a fait évoluer ses pratiques à la suite de la formation car il questionnait les élèves en grande partie, à la fin d'une lecture. Cependant il n'évoque pas la nécessité d'aller faire justifier l'élève pour aller plus loin dans le raisonnement, ni de les questionner sur leurs procédures.

Dans la deuxième partie de l'extrait, qui correspond aux épisodes 7 et 8 du synopsis, l'enseignant fait évoluer le milieu et introduit un nouveau jeu d'apprentissage : les élèves sont confrontés à un nouveau problème : « Comment faire traverser les quatre personnages sachant que seuls deux peuvent monter dans le bateau ? » Pour modéliser la situation, l'enseignant utilise la manipulation des personnages et représente la situation au tableau, pour que les élèves puissent tester différentes hypothèses.

Extrait 4 : Les compétences inférentielles- 2^{ème} partie

Tdp	Locuteur	Episode 7 et 8 du synopsis – séance 1 – 12'57 – 16'54
<i>L'enseignant a matérialisé les personnages au tableau avec des aimants, puis il dessine la scène avec le château, la rivière et le bateau afin de modéliser la situation avec les élèves. Pour faire comprendre la situation-problème aux élèves, il réexplique la situation et demande aux élèves d'explicitier les possibilités pour traverser la rivière. Ils essaient différentes possibilités pour se rendre compte du problème. Le maitre explique donc qu'ils vont lire pour savoir comment va faire le loup.</i>		
18	P	Donc voilà le bateau de l'ogre. Sur son bateau, ils ne peuvent être que deux. Donc ça peut être qui qui est sur le bateau ?
19	Plusieurs élèves	L'ogre
20	P	L'ogre ... Avec qui ?
21	E5	Avec la fille
22	P	Avec par exemple la fille
<i>Le professeur prend les personnages et les déplace sur le bateau au tableau</i>		
23	P	Donc on peut imaginer qu'il va avec la fille dans son château avec son bateau
24	E6	Et après il revient
25	P	Et après il revient, bravo. Ensuite ça peut être qui d'autres qui va sur le bateau ? T ?
26	E7	Le cookie !
27	P	Le ?
28	E7	Le, le gâteau.
29	P	Le gâteau oui, avec qui ?
30	E7	L'ours

31	P	Alors déjà c'est pas un ours, c'est un loup
32	E7	Un loup
33	P	Alors il leur dit d'aller tout seuls sur le bateau c'est ça ?
<i>Plusieurs élèves réagissent, certains disent nan, certains disent oui</i>		
34	P	Bah... disons.. qu'est-ce qu'ils vont faire s'il leur dit d'aller tout seuls sur le bateau ?
35	E8	Ils vont s'échapper
36	E9	Ils vont partir
37	P	Il y a des chances qu'ils s'en aillent oui, ils vont aller là-bas (<i>l'enseignant déplace les personnages sur le bateau</i>) et puis ils vont lui dire bye-bye, ils vont partir. Donc à votre avis, est-ce que l'ogre va les laisser partir tout seul ?
38	Les élèves	Nan !!!
39	P	Je ne pense pas nan, donc il va devoir trouver une solution pour pouvoir tous les emmener, où ça ?
40	Des élèves	Au château
41	P	Dans son château
<i>P reprend sa fiche de préparation et vérifie ses questions</i>		
42	P	Alors je vérifie si je voulais vous poser d'autres questions... Voilà ça veut dire qu'il peut y avoir plusieurs solutions mais la solution où lui n'est pas sur le bateau il est obligé de laisser des passagers de l'autre côté de la rivière donc on va continuer l'histoire

Tableau n° 4 : Poser des questions inférentielles - 2^{ème} partie- séance 1

Analyse :

L'enseignant qui connaît la suite du texte, décide ici d'introduire un nouvel élément dans le milieu afin de faire évoluer le jeu et de permettre aux élèves de se saisir de l'apprentissage : il utilise la manipulation des personnages dans une scène de l'histoire afin de modéliser les différentes hypothèses des élèves, il fait évoluer le milieu didactique en changeant de jeu d'apprentissage. Les élèves doivent résoudre un nouveau problème : comprendre une nouvelle inférence. À travers les hypothèses des élèves, l'enseignant régule les transactions, il occupe

toujours une position topogénétique haute en contrôlant les réponses des élèves. Ici, la chronogénèse est plus lente, l'enseignant laisse le temps aux élèves de réfléchir, de tester, d'approuver ou de réfuter des hypothèses. On observe aussi ici une dialectique de la réticence et de l'expression, l'enseignant fait avancer le temps didactique lorsque l'élève produit une hypothèse cohérente en la validant, mais il tait les informations manquantes lorsqu'un élève se trompe pour que le raisonnement vienne des élèves, il continue à questionner l'élève pour lui permettre de réguler sa compréhension. Il cherche à dévoluer le jeu pour que les élèves s'emparent de l'inférence et leur permette ensuite de comprendre les situations qui vont suivre dans la suite de l'histoire. L'objectif ici n'est pas que les élèves trouvent toutes les bonnes solutions aux déplacements des personnages selon les intentions de l'ogre mais de leur faire comprendre les conséquences de certains déplacements et les problèmes qui vont se poser pour l'ogre dans la suite de l'histoire.

En entretien d'auto-confrontation :

L'enseignant explique qu'il peut procéder à la manipulation des personnages et de tester les différentes hypothèses car l'histoire se prête bien à cette situation, il n'y a qu'une scène tout au long de l'histoire.

« 50.P : Donc là, à ce moment-là pour euh vraiment rentrer dans la contextualisation de l'histoire euh je au tableau je euh... je dessine euh le le le château, la situation de l'histoire qui sont aimantés sur le tableau on a ce, c'est une histoire qui se prête bien à cette à à présenter ainsi, on a les 4 personnages, le château et la barque et ça va nous permettre de réfléchir quels sont les différentes solutions de l'ogre pour voir pourquoi il agit ainsi dans l'histoire. »

Puis l'enseignant est interrogé sur le recueil des hypothèses des élèves afin de comprendre les savoirs de l'enseignant :

« 60.P : Donc là euh on recherche les différentes hypothèses dans le sens où ça permet aux élèves de mieux rentrer dans la compréhension de l'histoire puisqu'ils auront eux-mêmes auparavant formulé différentes hypothèses donc euh voilà j'interroge les élèves sur quels trajets peuvent être effectués et euh là par exemple sur la dernière proposition, on comprend que si l'ogre n'est pas sur le bateau et bien les autres personnages vont en profiter pour s'échapper donc voilà ça permet déjà de comprendre une situation et ensuite de de voir de

comprendre par la suite pourquoi l'ogre a fait ses différents choix, comprendre pourquoi l'histoire se déroule ainsi. »

L'enseignant est ensuite interrogé sur sa posture, sur sa place dans la topogénèse, il indique qu'il doit induire parfois certaines réponses, pour faciliter la compréhension des élèves et donc accélérer la chronogénèse :

« 62.P : c'est vrai que j'induis un peu certaines euh certaines réponses enfin dans le sens où voilà l'hypothèse bin la dernière là du loup et du gâteau je voilà je j'explique ce qui pourra arriver... certaines certains élèves le comprennent facilement puisqu'eux-mêmes donnent la solution ils disent ah bin nan ça va pas puisqu'ils vont s'échapper donc voilà on essaie de réfléchir ensemble et c'est vrai que parfois c'est un peu moi qui qui qui induit la la réponse pour pour qu'ils comprennent bien. »

Cependant, l'enseignant essaie également de dévoluer le jeu didactique, il souhaite qu'« ils réfléchissent ensemble ».

Mais le professeur est face à un dilemme professionnel : faire avancer le temps didactique ou le ralentir pour permettre à tous les élèves de s'exprimer, c'est en imaginant des contrefactuels que l'enseignant fait apparaître d'autres savoirs pour enseigner : se mettre en retrait pour laisser les élèves manipuler, permettre de dévoluer le jeu pour que les élèves prennent la responsabilité de faire avancer le jeu didactique. Pour cela, il devra adapter le milieu pour que les élèves puissent occuper une position topogénétique haute :

« 63.F : et comment... est ce que tu penses que tu pourrais faire autrement, est-ce qu'il y aurait un autre moyen de faire pour peut-être faire autrement ?

64.P : hum.. là j'aurais peut-être pu laisser un peu plus de temps, voilà, après c'est vrai que c'est une séance qui est assez longue, pour éviter de perdre trop de temps y'a des moments au cours de la séance j'ai dû me sentir obligé de donner la réponse pour accélérer entre guillemets même si là on voit bien que certains élèves avaient bien compris la situation et y'aurait pas eu besoin de mon étayage avant, ils auraient pu expliquer eux-mêmes, j'aurais pu éventuellement pu demander à un élève de venir au tableau ... de réaliser différentes propositions et d'expliquer.

65.F : et comment on peut justement faire pour amener les élèves finalement à trouver les moyens pour comprendre tout seuls

66.P : ... bin justement oui voilà en en en faisant venir un élève sans que moi j'intervienne surtout que là il y avait cette possibilité de manipuler donc en manipulant il peut comprendre par lui-même les autres peuvent intervenir pour l'aider donc ça c'est sûr c'est une solution qui était envisageable.

Dans les dernières secondes, l'enseignant résume les différentes propositions qui ont été faites afin de synthétiser les différents éléments qui ont été énoncés et de tente d'institutionnaliser cette partie du jeu.

72.P : ... là je fais un petit bilan sur ce qu'on a...trouvé, voilà récapituler, essayer que ce soit ...au clair pour les élèves, ce qu'on a cherché en manipulant au tableau de voir bin ce que les différentes solutions qui permettaient à l'ogre de transporter les différents passagers, on a vu ce qui n'était pas possible et là je je fais un résumé de ce qu'on a trouvé ensemble.

73.F : et pourquoi tu penses que c'est important ce point de synthèse sur ce nœud de compréhension ?

74.P : comme là ça a pris un certain temps, le récapitulatif est important avant de redémarrer l'histoire et aussi de façon à être sûr que ce soit clair pour tous les élèves même si évidemment je ne peux pas interroger chaque élève individuellement

Synthèse :

Dans ce troisième épisode, l'enseignant cherche à questionner les élèves au cours de la lecture afin de travailler sur les inférences, en rendant explicite les informations implicites et de permettre la compréhension des différentes situations de l'histoire.

Au niveau mésogénétique, l'enseignant fait évoluer le milieu tout au long de l'épisode, de par un étayage important en utilisant différentes questions pour permettre aux élèves de comprendre les inférences du texte.

Au niveau de la topogénèse, il garde une position topogénétique haute, c'est lui qui questionne les élèves, régule les hypothèses des élèves et tente d'institutionnaliser les savoirs à la fin du jeu.

Au niveau de la chronogénèse, l'enseignant fait avancer le temps didactique. À certains moments, les élèves sont chronogènes lorsque leurs bonnes réponses leur permettent de faire avancer le temps didactique. Cependant lors de la modélisation de la scène, l'enseignant a fait ralentir ce temps didactique pour permettre aux élèves d'élaborer plusieurs hypothèses afin de comprendre les enjeux de l'histoire et les inférences.

6.2. Résultats : 2^{ème} séance

6.2.1. Contextualisation

La deuxième séance a eu lieu le 16 juin 2022. La séance a été filmée à l'aide d'un téléphone, placé au même endroit que lors de la première séance : au fond de la classe, en hauteur, de manière à visualiser l'ensemble des élèves et le professeur pendant toute la séance. Seuls les derniers rangs ne sont pas dans le champ de vision de la caméra. Je n'ai pas pu assister à cette deuxième séance, le professeur s'est filmé tout seul.

Durant cette séance, l'enseignant est debout face aux élèves ou parfois assis à son bureau, ce qu'il explique aux élèves car il y a des ressources numériques dans cette méthode qui nécessite que l'enseignant soit près de l'ordinateur, relié au Tableau Numérique Interactif (T.N.I). En cette fin d'année, les élèves sont moins nombreux, ils sont 17 au cours de cette séance.

Dans cette séance, l'enseignant essaie une nouvelle méthode pour l'étude de la compréhension en lecture : la méthode « Narramus » (Cèbe, Goigoux 2017). Cette méthode est également issue des travaux de recherche. L'enseignant a souhaité changer car il ne se sentait toujours pas suffisamment à l'aise avec la méthode de lecture Pas à Pas, comme il le précise dans l'entretien d'auto-confrontation.

Entretien d'auto-confrontation n°2 :

4.P : - Je présente aux élèves le donc la nouvelle séance car on avait déjà travaillé auparavant sur euh comme sur la méthode pas-à-pas et du coup après ce que j'avais déjà dit l'autre fois sur la méthode pas-à-pas, je trouvais que c'était très intéressant mais c'était très long et ça me demandait pas mal de préparation puisque je préparais de nombreuses questions pour toute l'histoire en amont et du coup euh moi j'avais déjà entendu parler de cette méthode (Narramus) mais j'avais encore jamais essayé donc j'ai voulu essayer la méthode

Narramus donc sur la compréhension qui part d'un album et qui est une méthode heu voilà heu très..., tout est calé c'est-à-dire que tout est préparé ... en amont... euh avec des documents visuels, tout ce qui est vocabulaire c'est aussi... toutes les images qui sont prêtes dans la méthode... et donc là euh j'ai souhaité essayer cette méthode sur la fin d'année pour euh bin voilà pour déjà faire un travail avec les élèves de cette classe cette année et mais que je souhaite poursuivre l'année prochaine si heu si la méthode me convient.

La séance filmée dans son intégralité dure 52 minutes.

Le professeur commence la séance en expliquant aux élèves cette nouvelle méthode, il explique que les élèves vont commencer par étudier des nouveaux mots de vocabulaire avant de démarrer la lecture. Il explique qu'ils vont travailler longtemps sur cet album car le but de ce travail est aussi de pouvoir la raconter en fin de séquence.

L'enseignant s'appuie sur le guide pédagogique qui est fourni avec l'album pour construire cette première séance. Il s'agit de l'histoire « Les deniers de Compère Lapin » de Michèle Simonsen – un album destiné aux grandes sections de Maternelle et aux Cours Préparatoires.

L'enseignant commence la séance par un temps d'explicitation du vocabulaire comme pour la première séance, mais ce temps est plus long cette fois-ci : 25 minutes (contre 9 minutes lors de la première séance) puis il procède à un temps de questions-réponses où les élèves doivent se faire des représentations mentales du texte qui est lu à voix haute par l'enseignant, fournir des hypothèses de lecture et répondre aux questions de compréhension que pose le professeur. À la fin de la séance, l'enseignant interrompt la lecture en expliquant qu'ils reprendront la suite plus tard, les élèves vont alors essayer de se rappeler le début de l'histoire dans le but d'être capable à la fin de la séquence de raconter l'histoire en intégralité.

Afin d'inférer l'épistémologie pratique du professeur et d'analyser s'il y a une évolution ou non de celle-ci, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux trois mêmes moments que lors de l'analyse de la première séance, dans le but de les comparer. Ainsi nous étudierons dans un premier temps comment l'enseignant définit le nouveau jeu d'apprentissage, puis nous analyserons l'enseignement du vocabulaire et enfin nous nous pencherons sur l'étude et le traitement des compétences inférentielles. De cette façon, nous comparerons dans une troisième partie, les différents épisodes pour révéler l'évolution ou la non-évolution de l'épistémologie pratique du professeur, en lien avec les savoirs réflexifs de la formation.

6.2.2. 1^{er} épisode significatif : La définition du jeu didactique :

Ce premier extrait est situé au démarrage de la séance et porte sur le premier épisode du synopsis du début à la première minute et 22 secondes.

Extrait 5 : Définir le jeu didactique

Tdp	Locuteur	Episode 1 – Synopsis séance 2 – 0' à 1'22
<i>L'enseignant est assis à son bureau, la chaise est tournée vers les élèves face aux élèves. Il explique les consignes aux élèves, qui écoutent.</i>		
1	P	Alors je vous explique pour cette séance, il y a pas mal de fois où je serai ici, parce qu'il y a des choses qui vont se passer au tableau pour vous, on est parti ! Alors nous allons étudier une histoire qui s'appelle « Les deniers de Compère Lapin », aujourd'hui on ne verra pas tout, hein, pas toute l'histoire, on poursuivra dans les prochains jours, on va travailler longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et qu'à la fin vous soyez capables de la raconter en entier je vous résume l'histoire : c'est l'histoire d'un lapin qui s'appelle Compère Lapin
<i>L'enseignant fait une pause pour faire un geste de la main en portant son index à l'oreille</i>		
2	P	C'est un lapin très intelligent, très malin, très rusé, qui joue de très méchants tours à tous ces voisins.

Tableau n° 5 : Définir le jeu d'apprentissage- séance 2

Analyse :

Dans cet extrait, l'enseignant définit le jeu didactique : c'est lui qui fait avancer la chronogénèse de manière rapide, il présente les nouveaux contenus et les objectifs de la séance « travailler sur une nouvelle histoire pour bien la comprendre et pouvoir la raconter ». Sans questionner les élèves durant ce temps, il occupe une position topogénétique haute, en présentant les règles de la séance et en fournissant le résumé de l'histoire aux élèves. Au niveau mésogénétique, les élèves sont confrontés à un nouveau problème : comprendre une nouvelle histoire, mémoriser les éléments saillants de l'histoire pour pouvoir la raconter. Il s'assure de manière gestuelle, que

les élèves soient attentifs. Il introduit un nouvel élément dans le milieu : l'utilisation du TNI dans cette séance, pour rendre plus interactif le questionnement qui va suivre et permettre aux élèves de suivre le déroulement du jeu d'apprentissage de manière visuelle, tout au long de la séance.

Dans l'entretien d'auto-confrontation n°2 :

Au cours de l'entretien, l'enseignant justifie sa posture de par le besoin d'utiliser le T.N.I au cours de la séance

6.P : Là c'était...euh la première séance de Narramus oui et euh donc hum bin voilà j'explique aux élèves que bah ça va être une nouvelle forme de travail puisque notamment les images peuvent être projetées sur le TNI enfin voilà, je je leur explique moi du coup que je ne suis pas forcément au milieu de la pièce comme je peux faire quand je je lis l'histoire je suis vers le bureau pour pouvoir projeter les différentes images et hum...

Dans cet entretien, l'enseignant explique clairement les objectifs pour les élèves : « apprendre à comprendre »

6.P : - voilà leur expliquer qu'on va travailler différemment pour apprendre à comprendre, à comprendre une histoire.

En se voyant sur la vidéo, l'enseignant prend conscience de son geste pour attirer l'attention, mais il évoque que ce n'est pas forcément un geste qui a été explicité aux élèves ou une habitude qu'ils ont :

13.P : Ah oui, je lève l'index vers l'oreille pour euh bien signifier aux élèves qu'il est très important de d'écouter à ce moment-là.

14.F : D'accord, ce sont des gestes que tu as pu expliquer aux élèves ou que tu utilises d'habitude ? Ils ont l'habitude qu'à ce moment-là c'est quelque d'important qu'il faut retenir ?

15.P : Pas forcément mais peut-être qu'effectivement je fais souvent ça, mais nan ce n'est pas un geste qui a spécialement été explicité.

Ce geste semble donc faire partie du contrat entre les élèves et l'enseignant, les élèves sont attentifs à ce moment-là, bien que l'enseignant n'utilise pas forcément ce geste de manière explicite, comme un rituel.

Le professeur est également interrogé sur l'objectif de proposer un résumé aux élèves avant de commencer la lecture, il indique qu'il s'appuie sur la méthode qui recommande de procéder ainsi, le professeur se réfère aux savoirs prescrits pour enseigner.

17.P : - Donc là bah, c'est ce qui est demandé dans la méthode hein c'est c'est pour préciser de quoi va parler l'histoire aux élèves pour euh attirer leur attention qu'ils se demandent ce qu'il va se passer dans cette histoire et euh euh voilà quoi contextualiser un petit peu ce qui va suivre.

Synthèse :

Cet extrait révèle différents savoirs de l'enseignant : il explicite les objectifs de la séance aux élèves : comprendre une histoire et pouvoir la raconter. L'explicitation des objectifs fait partie des savoirs réflexifs de la formation.

L'entretien permet de révéler que l'enseignant se réfère aux savoirs prescrits, il applique ce que lui demande de faire la méthode, son épistémologie pratique ne lui permet pas, à ce moment-là, de pouvoir les remettre en question ou les justifier.

6.2.3. 2^{ème} épisode significatif : Définir explicitement le vocabulaire

Dans cette séance, on retrouve la pratique du professeur consistant à définir les termes de vocabulaire qui pourraient poser des problèmes de compréhension au cours de la lecture. L'enseignant procède à nouveau par une explication des mots en amont de la lecture mais de manière différente durant cette séance : en effet, le temps d'enseignement du vocabulaire va durer une vingtaine de minutes. Nous prenons deux nouveaux mots en exemple ci-dessous, ils en ont vu 11 au total. L'apprentissage des mots de vocabulaire va de la 2^{ème} minute et 03 secondes à la 24^{ème} minute et 52 secondes. Nous nous focaliserons donc sur plusieurs petits extraits significatifs durant ce temps d'apprentissage.

Nous nous intéressons aux 4 premières minutes de cet extrait, qui montre comment le professeur met en œuvre la séance d'enseignement du vocabulaire.

Extrait 6 : L'explicitation du vocabulaire – séance 2 :

Tdp	Locuteur	Episode 3 et 4- synopsis séance 2 – 2'03 à 6'04
<i>L'enseignant est assis à son bureau, et commence à projeter une image : le symbole d'une boîte qui sera réutilisé plusieurs fois au cours de la méthode.</i>		
1	P	<p>Nous allons faire comme la dernière fois, nous allons démarrer en expliquant le vocabulaire, d'accord ? Donc quand vous verrez ce petit logo, ce petit dessin, ça voudra dire qu'on voit des nouveaux mots, des mots difficiles, alors il y en a peut-être que vous connaissez déjà mais il y en aura que vous ne connaissez pas et il faut apprendre ce qu'ils veulent dire pour qu'on comprenne l'histoire, il faut aussi les apprendre pour pouvoir la raconter.</p> <p>Donc dans votre tête aujourd'hui, vous allez tous ouvrir une boîte, dans votre mémoire, on fait tous la boîte</p>
<i>L'enseignant mime la boîte avec ses mains et place ses mains au-dessus de la tête, les élèves reproduisent le geste.</i>		
2	P	<p>Et on dira que c'est la boîte qui s'appelle « Les deniers de Compère Lapin » pour se rappeler tous les nouveaux mots qui concernent cette histoire. Et donc chaque fois qu'on voit ce signe, ça veut dire qu'on va mettre un nouveau mot.</p> <p>Alors ici on a l'image du chat qui représente les adjectifs « rusé, malin ». Etre rusé et malin, c'est être intelligent, je pense qu'il y en a qui le savaient, et jouer des mauvais tours aux autres.</p> <p>Donc rusé, malin, vous les rangez dans la boîte !</p>
<i>L'enseignant refait le geste et les élèves répètent.</i>		
3	P	Donc on a l'image du chat « rusé, malin »
<i>L'enseignant fait disparaître l'image du tableau.</i>		
4	P	Est-ce que dans votre tête, vous voyez bien l'image du chat, quand on dit rusé, malin ?
<i>L'enseignant ferme également les yeux pour montrer aux élèves qu'il faut visualiser l'image dans sa tête. Puis il remet l'image et demande aux élèves de renommer le lexique.</i>		
5	P	Ici dites-moi, c'est quel mot ?
6	Les élèves	Rusé, malin

7	P	Tout le monde répète !
8	Les élèves	Rusé malin !
9	P	On continue, l'image suivante, tu peux lire S.. ?
10	E1	Avoir une ..t...terrible... faim
11	P	Avoir une terrible faim (<i>l'enseignant joue sur l'intonation de terrible</i>), alors avoir une terrible faim, c'est avoir très très faim, une terrible envie de manger
12	E2	Une faim de loup ?
13	P	Une faim de loup, on dit aussi parfois, c'est une autre expression. Vous ouvrez votre boîte dans votre mémoire, vous mettez cette nouvelle expression : « Avoir une terrible faim »
<i>L'enseignant fait disparaître l'image.</i>		
14	P	Est-ce que vous voyez bien dans votre tête l'image ? T.. ? C'est très important ! Avoir une terrible faim !
15	P	Tout le monde répète
16	Les élèves	Avoir une terrible faim
17	P	Y.. ? Je t'écoute ?
18	E3	Avoir une terrible faim
19	P	Z... je t'écoute ?
20	E4	Avoir une terrible faim
21	P	Nous continuons, on a encore 9 autres images qui suivent ! Il y a beaucoup de vocabulaire, au début de cette histoire, après vous verrez ça se répète, ce sera plus facile.
<i>L'enseignant procède de la même façon sur tous les autres mots, à la fin il reprend l'ensemble des images et interroge des élèves pour voir s'ils ont retenu le nouveau mot.</i>		

Tableau n° 6 : Définir explicitement le vocabulaire – séance 2

Analyse :

Dans cet extrait, l'enseignant met en œuvre différents savoirs à enseigner : « enrichir les connaissances encyclopédiques des élèves », « se faire une représentation mentale d'un mot, d'un concept », ainsi que des savoirs pour enseigner : « enseigner le vocabulaire inconnu en

amont de l'histoire afin d'améliorer la compréhension du texte », « mobiliser tous les élèves pour qu'ils s'engagent dans la tâche » et « expliciter les procédures afin de se faire une représentation mentale ».

Au niveau mésogénétique, le professeur s'appuie sur le « déjà-là » pour introduire ce temps d'apprentissage du vocabulaire. Puis il fait évoluer le milieu didactique en indiquant aux élèves qu'il y a un nouveau symbole à mémoriser, qui sera réutilisé tout au long de l'histoire : le symbole de la boîte pour faire référence aux savoirs qui vont devoir être mémorisés. Il procède ensuite à l'explication du mot, de l'expression, en gardant une position topogénétique haute : il dirige les échanges, donne les explications et il fait avancer le temps didactique. Les élèves suivent et répètent. La chronogénèse est rapide, bien que ce temps d'apprentissage du vocabulaire, dans son ensemble, soit long ; l'enseignant passe relativement peu de temps sur chaque mot. C'est un dilemme pour l'enseignant, qui doit à la fois enseigner ces onze nouveaux mots et maintenir l'engagement des élèves. Les élèves sont confrontés à un nouveau problème : mémoriser des nouveaux mots. La compréhension n'est pas vérifiée à ce moment-là, l'enseignant donne les significations et demande aux élèves de répéter. La mésogénèse se trouve également modifiée dans les outils utilisés par le professeur : il met en place un nouveau geste pour symboliser la mémorisation des nouveaux mots, il demande aux élèves de mémoriser le nouveau mot, mais il propose également une image à associer. Puis, il leur fait fermer les yeux et il leur demande de visualiser l'image dans leur tête et il interroge des élèves au hasard en leur demandant de retrouver le nouveau mot.

Il procède de la même façon pour les onze mots/expressions en jouant sur son intonation pour maintenir les élèves attentifs et engagés.

En entretien d'auto-confrontation n°2 :

L'enseignant évoque le contrat en s'appuyant sur ce qui avait été fait avec la méthode de lecture Pas à Pas :

« 20.P : - Oui oui bin du coup c'est ce qui reprend un petit peu la méthode pas-à-pas, on a aussi une explication du du vocabulaire en amont, alors bin là c'est vrai que je n'ai peut-être pas formulé de leur dire qu'on fait ça pour qu'ensuite ils comprennent mieux l'histoire, je crois que je l'avais dit la dernière fois donc c'est vraiment le but d'expliquer le vocabulaire en amont pour que les élèves puissent comprendre euh comprendre ensuite l'histoire du

premier coup sachant que comme je l'avais déjà dit c'est vrai que c'est pas forcément quelque chose que je faisais auparavant. »

Il évoque également le nouveau geste qui est mis en place pour indiquer aux élèves le vocabulaire à mémoriser en se référant aux savoirs prescrits dans la méthode :

« 22.P: Donc là on essaie... j'essaie d'expliquer aux élèves toujours en suivant la méthode, la manière dont on va fonctionner un peu ritualisée, en utilisant un geste pour euh dire le nouveau vocabulaire qu'on va apprendre les aider à le mémoriser on fait euh un geste de petite boîte là pour dire euh qu'à ce moment-là on va apprendre des nouveaux mots et le but c'est de les retenir ce qui nous permettra de comprendre la suite de l'histoire. »

Lorsque nous évoquons la manière d'enseigner le vocabulaire, l'enseignant souligne plusieurs points : le mot ou l'expression est associée à une image ce qui facilite la représentation mentale pour l'élève, puis le mot est répété plusieurs fois à différents moments :

« 26.P : donc là on a l'image qui est projetée euh d'un d'un d'un mot, enfin l'image... on a l'image qui correspond au mot, on demande aux enfants de se rappeler de cette image qui correspond à ce nouveau mot euh ce euh alors c'est vrai que là j'ai suivi la méthode qui demande à ce que ce soit l'enseignant qui explique... par après, comme là c'était la première séance je suis pas forcément très à l'aise sur la méthode c'est vrai que là sur un mot comme ça (rusé, malin) j'aurais pu demander à un élève d'expliquer puisque certains connaissent sans aucun doute ce mot mais c'est vrai que là je suis resté sur le fonctionnement de la méthode de de vraiment ...c'est l'enseignant qui explique le mot, on demande aux élèves de de retenir l'image ensuite on va voir là je vais demander aux élèves de répéter ... le mot voilà que ce mot soit répété plusieurs fois, dans le but qui le mémorise puisqu'ensuite on ne montre que l'image. »

Dans cet extrait, l'enseignant énonce également un contrefactuel possible : demander à un élève d'expliquer. Ici, l'enseignant qui découvre la méthode, suit les prescriptions mais il commence à imaginer d'autres possibilités d'action. D'autant qu'il précise que le fait de travailler sur les représentations mentales est quelque chose de nouveau :

« 28.P : Non il ne me semble pas que je faisais ça auparavant, je réfléchis en mathématiques si... Oui ça peut arriver peut-être des fois qu'on demande de fermer les yeux pour bien retenir

après est-ce que je leur demande de fermer les yeux pour faire une image ... non je ne crois pas, c'est plutôt nouveau. »

L'enseignant aborde ensuite un autre contrefactuel lié à la chronogénèse : redécouper ce temps didactique afin de mener exclusivement une séance de vocabulaire et de pouvoir ainsi laisser plus de place aux échanges et aux interactions avec les élèves :

« 32.P: Du coup bah (raclement) euh ... encore une fois ça reste un moment assez long, après bin voilà puisqu'on a cette, ces différentes phases de de mémorisation, d'explications, les élèves répètent, on cache l'image à la fin là on verra aussi on fait un bilan où on montre que les images et les élèves doivent ... essayer de redire le mot alors c'est voilà c'est une phase assez longue mais bon ... on peut penser qu'elle est très utile puisque si les mots sont déjà bien vus auparavant ça permet ensuite que les élèves comprennent directement l'histoire j'aurais même tendance à dire voilà j'aurais même pu couper encore plus la séance en faisant qu'une séance sur le vocabulaire peut-être même préparer vraiment en amont, du coup bin je verrai l'année prochaine sur ce ce type de travail euh ... démarrer voilà par plusieurs séances courtes que sur le vocabulaire peut-être une semaine avant avant d'attaquer sur le début de l'histoire parce que là on va enchaîner sur le début de l'histoire et euh voilà ça reste dans tous les cas toujours des séances assez longues. »

L'enseignant montre également dans ce passage son épistémologie pratique, il se réfère aux savoirs prescrits de la méthode et aux savoirs réflexifs de la formation pour justifier la mise en place de nouveaux savoirs pour enseigner, (*« on peut penser qu'elle est très utile puisque si les mots sont déjà bien vus auparavant ça permet ensuite que les élèves comprennent directement l'histoire »*), cependant son épistémologie pratique ne lui permet pas d'analyser plus en profondeur ces savoirs pour enseigner.

Dans un deuxième extrait, nous pouvons observer comment l'enseignant synthétise l'ensemble des nouveaux mots afin de s'assurer d'une première mémorisation par les élèves et de clôturer le temps d'apprentissage du vocabulaire : cet extrait se situe à la 21^{ème} minute et 38 secondes, l'enseignant reprend uniquement les images et interroge les élèves. C'est l'enseignant qui choisit les élèves, sans qu'ils lèvent la main.

Extrait 7 : Synthétiser un vocabulaire nouveau

Tdp	Locuteur	Episode 8 de 21'44 à 23'51- synopsis - séance 2
1	P	On va refaire une dernière fois les mots, sans le texte, juste avec les images
<i>L'enseignant projette cette fois que l'image qui a été proposée auparavant, sans le texte. Il les fait défiler au fur et à mesure des réponses des élèves.</i>		
2	P	T... ?
3	E1	Euh... Rusé, malin
4	P	Rusé, malin, ici, E... ?
5	E2	Avoir une terrible faim
6	P	Très bien, ici A... ?
<i>Silence.</i>		
7	P	Alors ? M... ?
8	E3	Ne plus avoir un sou.
9	P	Ne plus avoir un sou, tout le monde répète !
10	Les élèves	Ne plus avoir un sou !
11	P	Ici, A... ?
12	E4	Un ver de terre
13	P	K ?
<i>Silence, un autre élève est interrogé du regard</i>		
14	E5	Demander pitié
15	P	K, tu répètes ?
16	E6	Demander pitié
17	P	K ?
18	E6	Un denier
19	P	Un denier ! Bravo ! S... ?
20	E7	Avoir bon cœur
21	P	Avoir bon cœur, S... ?
22	E8	Prêter !
23	P	Prêter. Excellent, hein, vous avez vu, vous retenez ! Z ?
24	E9	La moisson
25	P	Bravo ! La moisson, quand on coupe le blé.

26	P	C ?
27	E10	Donner sa parole
28	P	Excellent ! Donner sa parole !
29	P	M ?
<i>Hésite, réfléchit...</i>		
30	E11	Faire un sourire en coin
31	P	Faire un sourire en coin
32	P	Et bin je vous félicite parce qu'on est arrivé à toutes les retrouver
33	P	Vous êtes champions, on peut donc passer à la suite.

Tableau n° 7 : Synthétisation du vocabulaire nouveau.

Analyse :

Dans cet extrait, on observe comment le professeur synthétise les nouveaux éléments qui ont été vus pendant les 20 premières minutes. Afin de vérifier si le vocabulaire commence à être mémorisé, il projette à nouveau les images, mais sans le texte, c'est aux élèves de le retrouver. Dans cet extrait, l'enseignant tente d'institutionnaliser les nouveaux apprentissages en les synthétisant et en rappelant l'ensemble des mots évoqués. Cependant, il ne construit pas de trace à ce moment-là des nouveaux mots. Pour ce faire, il occupe toujours une position topogénétique haute, cependant il dévolue également les apprentissages car les élèves ont la responsabilité de montrer le vocabulaire appris. Ils sont chronogènes dans cet extrait de l'épisode. L'enseignant régule les échanges en interrogeant les élèves sans qu'ils aient besoin de lever la main, il leur montre ainsi que tous les élèves doivent rester mobilisés. Il est intéressant de noter que lorsqu'un élève se trompe, l'enseignant interroge un autre élève pour lui venir en aide, puis réinterroge ce dernier, il ralentit ainsi le temps didactique pour ces élèves en difficulté en leur permettant ensuite de répéter ce qu'un autre élève a proposé si l'enseignant a approuvé la proposition de l'élève.

En entretien d'auto-confrontation n°2:

L'enseignant évoque comment il s'y prend pour synthétiser cette partie sur le vocabulaire :
« 37. P : - Après j'ai repris en en en reprenant juste les images sans le texte tout simplement et c'est vrai qu'on peut observer c'est à peine plus difficile sur certains mots d'autant plus que voilà c'est un album sur euh ... où il y a des mots assez compliqués ne serait-ce que dans

le titre un denier euh voilà les les enfants ne connaissaient pas donc euh on a des mots qui ne sont pas forcément connus à la base par les enfants. »

L'enseignant évoque la difficulté de certains mots proposés dans le texte, et justifie son étonnement lorsque les élèves réussissent :

« 49.P : Euh bin là je les félicite et parce que c'est vrai c'est ce que je disais juste avant je m'étais un peu trompé dans le sens où j'avais laissé le texte là on a vraiment les images sans le texte du vocabulaire et euh bin oui je suis content de voir que les élèves ont bien retenu même des mots qui sont pas forcément évidents, ils ont vraiment associés, ils associent vraiment chaque mot au vocabulaire qui est demandé donc que bin voilà c'est intéressant on observe que que fonctionner ainsi que enfin voilà ça semble fonctionner ».

L'enseignant s'est appuyé sur les savoirs prescrits de la méthode, bien qu'il ait eu conscience de la difficulté que pouvait poser certains mots :

« 51.P : bin oui comme euh certains mots ou peut-être même je me disais que peut-être certaines images étaient un peu compliquées pour associer aux mots mais on voit qu'ils ont retenu la moisson, prêter, ce ne sont pas des mots forcément faciles même denier qui a été dit donc voilà je suis content de voir que ça semble fonctionner. »

L'enseignant valorise les savoirs prescrits, bien que le temps didactique ait été ralenti, les élèves interrogés montrent qu'ils ont mémorisé les onze mots qui leur avaient été proposés, la phase de synthèse permet de définir ce qui a été appris. L'enseignant reste prudent quant à la réussite de la tâche par les élèves, en effet, ils sont dans une mémorisation à court terme, il s'agira pour l'enseignant de réinvestir ces notions pour permettre une mémorisation sur un plus long terme.

Synthèse :

Lors de ce deuxième épisode portant sur l'enseignement du vocabulaire des mots inconnus ou difficiles en amont de la lecture du texte, redécoupé en deux extraits significatifs, dans le but d'observer comment l'enseignant introduit la séance et comment il clôt ce jeu d'apprentissage, l'enseignant révèle différents savoirs : des savoirs à enseigner : il explicite la définition des mots afin d'enrichir les connaissances des élèves, et des savoirs pour enseigner : il procède à plusieurs répétitions et élabore avec les élèves, des représentations mentales afin de leur permettre de mémoriser le nouveau vocabulaire. Il ralentit le temps didactique lorsqu'un élève est en difficulté pour lui permettre de se remobiliser et de se réengager dans la tâche. La

mésogénèse évolue tout au long de cet épisode, l'enseignant introduit dans le milieu de nouveaux mots afin d'apporter de nouvelles connaissances aux élèves afin d'anticiper la future compréhension du texte. Grâce aux régulations de l'enseignant, les élèves restent engagés dans la tâche et montrent leurs nouveaux savoirs lors de la phase de synthétisation. Il n'y a cependant pas de trace d'institutionnalisation durant ce passage. Cette phase d'institutionnalisation n'est pas anticipée non plus dans sa fiche de préparation (annexe 9).

6.2.4. 3^{ème} épisode significatif : Développer les compétences inférentielles

Dans la première séance, nous nous intéressons aux compétences inférentielles. Ces savoirs se retrouvent également dans cette séance. Nous nous intéresserons à deux épisodes significatifs dans cette séance : l'épisode n° 10 et n° 13 du synopsis à l'échelle mésoscopique.

Dans le premier extrait, l'enseignant a commencé à lire l'histoire, il explique qu'il va leur lire une phrase, puis les élèves devront faire des hypothèses sur l'illustration à venir. Dans un second temps, l'enseignant montre l'illustration et les élèves confrontent leurs hypothèses à l'image projetée au tableau. Il passe ensuite à la deuxième page de l'album dans laquelle se trouve une inférence : dans cette séance, le texte est projeté au tableau, page après page, ce qui permet de présenter une double entrée pour les élèves : à la fois auditive (le texte est lu à voix haute par l'enseignant) et visuelle : la phrase reste affichée au tableau, ce qui permet aux élèves de pouvoir relire et réfléchir au sens des mots, des phrases – sans créer de surcharge cognitive car le texte projeté est peu dense. De plus, les images sont projetées à la suite du travail sur le texte et des questions de compréhension ce qui permet de focaliser l'attention des élèves sur l'écrit.

Extrait 8 : Les compétences inférentielles – 1^{ère} partie- séance 2

Tdp	Locuteur	Episode 10 -synopsis séance 2: de 27'30 à 30'47
<i>L'enseignant est assis à son bureau pour faire défiler les diapositives projetées sur le T.N.I. Il est assis face aux élèves. Le texte est projeté au tableau.</i>		
1	P	Je vais vous lire la suite, je vous lis : « Ce matin, Compère Lapin se réveille avec une terrible faim, mais il n'a plus un sou. » Il relit. Chaque fois que vous verrez ce point d'interrogation, vous devrez vous demander ce qu'il va y avoir sur l'image qui illustre le texte. Qui est-ce qui peut me dire ce que dans sa tête il a imaginé ? Quelle image on va avoir ? T... ?

2	E1	Il a plus de sou
3	P	Oui donc comment on peut dessiner ça ?
4	E1	Je sais pas
5	P	H... ?
6	E2	Tu dessines un rond pour représenter la pièce
7	P	Oui et comment elle serait cette pièce ?
8	E2	Grise
9	P	Pourquoi grise ?
10	E2	Parce que c'est un denier
11	P	Oui mais on a dit qu'il n'avait plus un sou... S... ?
12	E3	Il prend son porte-monnaie parce qu'il a faim et il n'y a plus rien
13	P	On peut voir un lapin qui a son porte-monnaie et qui nous montre bien qu'il est vide parce qu'il a faim. Comment on peut montrer qu'il a faim, A... ? en dessinant, A... toi tu dessines très bien, comment tu ferais ça ?
14	E4	Il mettrait la main sur son ventre
15	P	Par exemple, un lapin comme ça,
<i>L'enseignant se lève, mime la situation en se tenant le ventre.</i>		
16	P	le porte-monnaie, on voit qu'il est vide et comment sera son visage A... ? S'il a une terrible faim ce lapin ?
<i>Silence</i>		
17	P	E... ?
18	E5	Je sais ! Rouge !
<i>L'enseignant fait une moue hésitante.</i>		
19	P	Rouge de colère ?
20	P	Oui il fait comme ça Z..., ça veut dire joyeux ou triste ?
21	Les élèves	<i>Certains élèves répondent joyeux, d'autres disent triste</i>
<i>L'enseignant s'adresse à un élève</i>		
22	P	Quand tu as très faim tu es joyeux ? Ça te rend joyeux ? Je ne pense pas non !
23	P	Il est ? Il est triste !

24	P	Donc un lapin, tout triste qui peut-être se tient le ventre et avec son porte-monnaie tout vide, on va voir, je vous montre l'image.
----	---	--

Tableau n° 8 : Travailler les compétences inférentielles – 1^{ère} partie - séance 2

Analyse :

Au niveau mésogénétique, dans cet extrait, les élèves sont confrontés à un nouveau problème, ils doivent comprendre que certaines informations ne sont pas écrites explicitement dans le texte. Pour cela, ils doivent employer des stratégies afin de comprendre l'inférence. Nous constatons dans le discours du professeur, que cette inférence n'est pas évidente pour les élèves, ils ont besoin que l'enseignant étaye ses questions afin de mener le raisonnement des élèves à la stratégie gagnante qui leur permettra de résoudre le problème. Cependant, bien que l'enseignant tente de faire travailler les élèves sur le savoir à enseigner : « Savoir se mettre à la place d'un personnage, comprendre ses émotions », savoir qui a été abordé en formation, on observe dans les réponses des élèves que ce raisonnement n'est pas évident. Par le questionnement, l'enseignant garde une position topogénétique haute, il régule les transactions avec les élèves et montre un guidage important pour lever l'inférence. Les élèves sont partagés (tdp 21), il ne semble pas évident pour les élèves de comprendre la sensation « avoir une terrible faim » bien que le terme ait été défini en amont de la lecture. L'enseignant fait avancer la chronogénèse en enchainant les questions, en étayant ses réponses afin de faire construire le savoir aux élèves, même s'il cherche à dévoluer le jeu didactique en encourageant les élèves à proposer des éléments de réponse qui pourrait faire avancer l'enquête. Il synthétise la nouvelle connaissance (tdp 23, 24) en résumant les éléments de réponse qu'ont fourni les élèves au fur et à mesure de son questionnement.

Ce déroulement a été repris également en entretien d'auto-confrontation :

En entretien d'auto-confrontation n°2 :

Nous questionnons l'enseignant sur ses objectifs quant à la description des images mentales qu'ils se font lors de la lecture du texte :

« 61.P : bin ça permet de voir ce qu'ils ont compris euh...est-ce qu'ils ont bien tous les éléments en tête ... est ce voilà est-ce qu'ils disposent de tous les éléments qui ont été décrits dans la phrase et euh ...voilà en comparant ce que... où chacun ajoute des éléments à ce que l'élève peut dire. »

Les attentes de l'enseignant sont également questionnées par rapport à l'inférence qui va apparaître dans le texte :

« 63.P : Donc les élèves bin voilà qu'ils décrivent leur dessin dans le sens quel dessin ils feraient, qu'il y ait les éléments le fait que bin qu'on comprenne qu'il n'a pas de sou, et euh qu'il a très faim donc voilà de quelles façons ils dessineraient cela s'ils devaient illustrer cette phrase sachant que voilà ...en demandant un dessin qui aurait tous les éléments. »

L'inférence ne semble donc pas être l'objectif principal de l'enseignant, il se concentre sur le fait que l'illustration proposée contienne tous les éléments explicites de la phrase lue.

Il explique qu'il doit apporter ces informations aux élèves :

« 65.P: Alors du coup euh ça je je réexplique à un moment effectivement. »

« 67.P : Là oui je l'ai apporté oui alors peut-être que je l'ai apporté trop tôt je ne sais pas peut être que pour certains élèves ils peuvent comprendre l'inférence après le fait qu'il n'a plus de sou donc il ne peut pas s'acheter à manger donc il a très faim après c'est sûr que euh c'est pas forcément évident pour tous les élèves donc il me semble que je l'apporte à un moment dans l'explication. »

L'enseignant évoque ici la difficulté de la distance entre le contrat et le milieu, différente d'un élève à un autre, il doit donc faire des choix au cours de l'action afin que la majorité des élèves puissent comprendre l'inférence.

En abordant les contrefactuels, l'enseignant fait émerger un nouveau savoir possible : faire représenter la situation par les élèves au tableau, et non plus seulement mentalement afin de vérifier si les différents éléments de compréhension sont bien présents :

« 69.P : Bin là j'ai pas mal guidé oui oui après là en revoyant la vidéo je me dis que ça aurait pu être intéressant de de dessiner au tableau finalement ce qu'ils sont en train de dire pour étayer aussi leurs propos voilà surtout qu'on... que chaque élève apporte des éléments mais c'est tout de même assez guidé parce qu'il y a plusieurs éléments à prendre en compte et là ça reprend ce qu'on a dit soit dessiner au tableau soit que chacun fasse un dessin et qu'ensuite on montre les différents dessins voilà après c'est ce que je dis depuis le début ça veut dire voilà ... plusieurs séances, c'est un travail très long. »

Le professeur souligne la difficulté de faire avancer le temps didactique, il est face à ce dilemme chronogénétique, il doit prendre des décisions pour que les élèves puissent comprendre l'inférence. Il explique, cependant qu'il a ralenti le temps didactique, car la question de savoir comment on se sent quand on a très faim, ne faisait pas partie de sa fiche de préparation, il a réajusté le milieu lorsqu'il a compris que cet état mental du personnage posait problème à certains élèves :

« 71.P : Nan nan ça s'est fait au cours de la séance oui de bin voilà quand un élève dit « il est joyeux » voilà essayer de réfléchir comment on est quand on a très faim quel sentiment

peut éprouver le personnage comment on se sent parce que quand on dessine on observe aussi les sentiments sur le visage

72.F : Donc c'est quelque chose que tu as ajusté ?

73.P : Oui puisque euh voilà on voyait bien que pour certains élèves ce n'était pas forcément évident. »

Grâce à l'étayage de l'enseignant, et aux régulations qu'il a proposées, certains élèves ont pu accéder au sens de l'inférence et comprendre l'état émotionnel du personnage. Cependant, c'est l'enseignant qui valide la réponse et synthétise ce savoir.

Dans le deuxième extrait, qui correspond à l'épisode 13 du synopsis, les élèves et l'enseignant rencontrent une deuxième inférence.

Extrait 9 : Les compétences inférentielles – 2^{ème} partie – Séance 2

Tdp	Locuteur	Episode 13 synopsis séance 2 : de 37'03 à 41'27
<i>L'enseignant lit une nouvelle page aux élèves : le texte est projeté au tableau : « Le ver de terre, qui a bon cœur, lui prête un denier. – Merci Ver de terre ! Je te le rendrai après la moisson, parole d'honneur ! dit Compère Lapin avec un sourire en coin. Car un denier c'est bien, mais ce n'est pas assez. » Il se lève et relit une deuxième fois le passage en mimant la lecture.</i>		
1	P	A votre avis, pourquoi Compère Lapin fait-il un sourire en coin ?
<i>Personne ne lève la main. L'enseignant attend quelques secondes puis ajoute</i>		
2	P	On a dit ce que c'était un sourire en coin... Oui S... ?
3	E1	Parce que ... parce que... avec le sou il va s'acheter quelque chose à manger.
4	P	Avec le denier il ira s'acheter quelque chose à manger, ah oui du coup il fait un sourire parce qu'il est content c'est ça ?
5	E1	Oui
6	P	Hum... Mais on a dit que quand on faisait, c'est pas un vrai sourire en coin, c'est un sourire où derrière sa tête, on imagine, on compte faire un mauvais tour, hein, on compte faire quelque chose qui ne va pas

		forcément plaire aux autres, alors pourquoi il fait ce petit sourire en coin, E... ?
7	E2	En CP, il faut pas du tout le faire !
8	P	Oui mais là je te demande par rapport à l'histoire, réfléchis et dis-nous pourquoi le compère lapin fait un sourire en coin ? S... ?
9	E3	Parce qu'il va aller chez les gens et il va (inaudible) puis il va chercher de l'argent.
10	P	Tu penses qu'ensuite il va aller ... en quelque sorte voler de l'argent chez les autres ?
<i>Quelques élèves disent non</i>		
11	P	Peut-être, je ne sais pas, là on ne sait pas, oui parce qu'il dit un denier c'est bien, mais pas assez. Peut-être que pour en avoir plus, son idée c'est ensuite de fouiller chez les autres pour trouver plus de sous, peut-être, on ne sait pas. E... ?
12	E4	<i>Inaudible</i>
13	P	Il a sans doute une idée derrière sa tête, c'est pour ça qu'il fait son sourire en coin et est-ce que tu as une idée de ce que pourrait être son idée derrière sa tête ? Quelle idée pourrait-il bien avoir derrière sa tête ?
14	E4	<i>Ne répond pas</i>
15	P	A... ?
16	E5	Peut-être qu'après il va pas lui redonner le denier
17	P	Ah !! Peut-être qu'il accepte le denier en disant « Je te le rendrai après la moisson » mais peut-être qu'il sait déjà qu'il ne lui rendra jamais, ça c'est une bonne idée ! Peut-être ! C ... ?
18	E6	Peut-être que c'est pas assez
19	P	Peut-être que comme il dit que c'est pas assez, il va continuer à supplier, à supplier qui alors ? Le ver de terre ?
20	Les élèves	Non
21	P	Ou d'autres animaux ?
22	E6	D'autres animaux

23	P	<p>Peut-être qu'ensuite il va aller voir d'autres animaux pour les supplier pour avoir encore de l'argent, peut-être et on ne sait pas s'il le rendra. Est-ce qu'il fait ce sourire en coin parce qu'il sait qu'il ne le rendra pas ou parce qu'il sait qu'il veut en voler d'autres, ça on va le découvrir dans la suite de l'histoire.</p> <p>Je vais vous relire tout le début de l'histoire</p>
----	---	---

Tableau n° 9 : Travailler les compétences inférentielles – 2^{ème} partie – Séance 2

Analyse :

Au niveau mésogénétique, l'enseignant utilise à nouveau un étayage fort afin de questionner les élèves sur leur compréhension, il guide les transactions en assurant une position topogénétique haute tout en cherchant à ce que les élèves élaborent une stratégie gagnante qui leur permettraient de résoudre ce nouveau problème. Lorsqu'un élève produit une bonne réponse, on voit apparait une dialectique de la réticence et de l'expression, soucieux de faire avancer le temps didactique, l'enseignant (tdp17) valide la réponse de l'élève, tout en taisant que c'est effectivement la bonne réponse. En effet, il continue de dire « peut-être » car il veut que les élèves confirment ou infirment leurs hypothèses grâce au texte. D'autres propositions plausibles sont faites par les élèves, l'enseignant confirme les réponses correctes en laissant l'hypothèse en suspens et en indiquant aux élèves qu'il va falloir lire la suite du texte pour résoudre le problème. Il y a donc ici un changement de posture pour l'enseignant : ce n'est pas lui qui apporte les bonnes réponses, mais le texte, ceci dans le but de faire comprendre aux élèves qu'il faut continuer la lecture pour comprendre si les hypothèses sont correctes ou non. Dans cet extrait également, l'enseignant cherche à faire avancer le temps didactique en régulant les transactions, lorsque les élèves ne répondent pas, il reformule, étaye ses propos et relance les élèves pour que la stratégie gagnante vienne des élèves. Dans cet extrait, on observe que la simple explicitation du vocabulaire ne suffit pas aux élèves, pour le mémoriser et faire le lien entre les éléments de vocabulaire et les éléments explicites du texte. Nous pouvons inférer l'épistémologie pratique de l'enseignant qui propose un étayage fort et un guidage des transactions pour amener les élèves à faire évoluer le milieu, cependant il ne fait pas expliciter les procédures des élèves : sur quels éléments s'appuient-ils pour comprendre l'intention du lapin ?

En entretien d'auto-confrontation n°2 :

Afin de mieux comprendre le travail qui est mené sur les inférences, nous avons questionné l'enseignant s'il s'attendait à rencontrer ces difficultés en traitant cette inférence :

« 86.P : Oui même si on a expliqué en amont le vocabulaire « sourire en coin » l'expression, ... voilà c'est sûr que là c'est pas évident pour les élèves de de comprendre et en plus de formuler ce qui en ressort donc oui là c'est un texte assez complexe « Les deniers de compère lapin » et donc là je sens que je suis quand même obligé de d'expliquer pour qu'ils comprennent bien que voilà cette histoire de sourire en coin c'est bien parce qu'il y a un mauvais tour qui va se jouer et ça ils ont pas forcément pu le formuler directement oui. »

L'enseignant affirme donc sa position topogénétique haute afin de faire avancer le milieu et le temps didactique, grâce à l'étayage de l'enseignant, les élèves ont pu accéder au sens de l'inférence.

Pour accéder aux savoirs à enseigner de l'enseignant sur le traitement des inférences, nous lui avons demandé s'il rencontrait ces difficultés dans d'autres domaines que la compréhension en lecture et si à travers les contrefactuels il voyait comment faire évoluer ces savoirs pour enseigner :

« 88.P : Oui oui bin ça ça reste toujours un problème oui oui ...une difficulté pour les élèves enfin ... pour beaucoup d'élèves alors là... bin voilà justement ce travail par rapport hum ... à Compère Lapin ça fait partie ... d'essayer de développer leur façon de comprendre ... après c'est sûr que tout ce qui est des inférences c'est toujours compliqué après il va y avoir toute la phase de théâtralisation qui peut permettre aussi de ... de renforcer cette compréhension ... après travailler en elle-même les inférences euh bon bin oui ... c'est quelque chose ... possiblement à faire après peut-être que je ne le fais pas forcément assez mais bon c'est sûr que voilà ça c'est quelque chose qui n'est pas forcément évident. »

« 92.P : Oui oui bin du coup ... ça oui oui, c'est quelque chose que je peux essayer de faire ... plus régulièrement ... je sais qu'il existe différentes façons de travailler les inférences ... sur des courtes phrases, des courts textes donc ça voilà ça peut-être quelque chose à rajouter voilà c'est le problème. »

L'enseignant évoque des exercices à faire pour travailler exclusivement sur les inférences, afin d'enseigner des stratégies aux élèves pour réussir à lever les inférences dans un texte, cependant il évoque ce dilemme face au temps didactique et aux multiples savoirs prescrits à enseigner aux élèves de CP.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignant prend conscience que ce travail sur les inférences n'est finalement pas explicité aux élèves, dans le sens où on ne leur dit pas que certaines choses ne sont pas écrites, qu'il faut apprendre à lire entre les lignes, elles ont été évoquées grâce au questionnement de l'enseignant mais ces savoirs ne sont pas encore explicités aux élèves :

« 90.P : Là euh non je pense que je ne l'ai pas forcément explicité, j'ai déjà fait chez des plus grands où on travaillait explicitement sur les inférences en cycle 3 mais là sur cette classe de CP je ne l'ai peut-être pas suffisamment formulé en tout cas ça n'a pas été formulé ... ou alors peut-être parfois au hasard des textes mais c'est pas posé. »

Synthèse :

Dans ce troisième épisode sur les compétences inférentielles, l'enseignant utilise différents savoirs pour enseigner les inférences. Au niveau mésogénétique, il fait évoluer le milieu en questionnant les élèves, il étaye les réponses, régule les transactions, relance les élèves afin qu'ils puissent accéder au sens implicite de la phrase. Cependant, le guidage de l'enseignant reste important. Il veille à faire avancer le temps didactique pour maintenir l'engagement des élèves dans l'apprentissage de la compréhension. Dans les contrefactuels abordés, il envisage de travailler de manière explicite les inférences afin d'outiller les élèves de stratégies de compréhension. Face aux difficultés rencontrées, les élèves ont besoin de l'étayage de l'adulte pour accéder au sens implicite des informations de la phrase, quelques élèves sont chronogènes, leurs bonnes réponses ont pu aider à faire avancer le temps didactique par des stratégies heuristiques, mais l'enseignant garde une position topogénétique haute en régulant les questions tout au long de l'épisode.

On observe donc dans ces différents extraits comment le professeur réinvestit les différents savoirs réflexifs de la formation. Cependant, ces savoirs restent au niveau de tâches à faire, des savoirs à enseigner, mais l'explicitation des procédures par les élèves pour montrer comment ils font pour élaborer des stratégies gagnantes et de permettre de développer les compétences métacognitives des élèves ne fait pas, à ce jour, partie de son épistémologie pratique.

De plus, bien que différents outils, fondés sur les apports de la recherche, aient été proposés en formation, (La lecture Pas à Pas, le Visibiléo (Bishop, 2018), les stratégies explicites (Bianco, 2017), Narramus, Lectorino-Lectorinette (Cèbe, Goigoux, 2017, 2013) on observe que le choix de ces outils révèle aussi l'épistémologie pratique du professeur, selon l'analyse qu'ils seront en mesure d'effectuer.

6.3. Comparaison des deux séances

6.3.1. Définir explicitement les objectifs

Dans la première séance, l'enseignant procède à un temps de mise au calme avant de démarrer la séance pour permettre aux élèves de se concentrer, il s'appuie sur des habitudes de classe pour démarrer la lecture du texte. Cependant, dans cette séance, il n'explicité pas l'objectif de la séance, le travail qui va être fait sur la compréhension reste implicite pour les élèves. Du point de vue de l'élève, tout se déroule comme s'ils allaient écouter une histoire. On peut remarquer dans sa fiche de préparation que les compétences ne sont pas ciblées, ni les objectifs de la séance, ce qui révèle la construction du jeu didactique par l'enseignant : l'enseignant se concentre sur les tâches à effectuer, sans montrer de trace d'anticipation des objectifs, des consignes, des attendus ou des difficultés de ces tâches. Ces fiches de préparation ne permettent pas d'observer les intentions du professeur (par exemple : « Qu'est-ce que je veux que les élèves comprennent ? Quelles sont les difficultés auxquelles je m'attends ? etc) Les traces d'institutionnalisation ne sont pas présentes non plus dans ce travail d'anticipation. Cependant, il prend conscience du manque de clarté concernant l'annonce des objectifs, dans l'entretien d'auto-confrontation en abordant un contrefactuel : « 15.P : [...] l'objectif c'était vraiment de travailler la compréhension [...]

Au contraire, dans la deuxième séance, l'enseignant explicité les objectifs et les attentes de la séance aux élèves, en leur indiquant qu'ils vont travailler longtemps sur cette histoire pour bien la comprendre et pour qu'ils apprennent à la raconter. Les finalités de la tâche sont explicitées aux élèves. L'enseignant explique également qu'il a changé de méthode, jugeant ses savoirs lacunaires pour enseigner la compréhension de manière autonome, il évoque préférer s'appuyer sur une méthode où tous les attendus et les progressions des séances sont explicités. On observe donc un changement dans l'épistémologie pratique du professeur qui révèle une évolution sur la prise en compte de l'explicitation des finalités de la tâche.

En formation, une partie importante du temps didactique a été consacré à définir l'enseignement explicite : pourquoi il était important, ce qui devait être explicité, comment le faire, ce que cela apportait aux élèves.

6.3.2. Définir explicitement le vocabulaire

En s'appuyant sur les travaux de Cèbe et Goigoux (2015) et de Bianco (2017), nous avons abordé en formation l'importance d'explicitement les mots difficiles ou inconnus aux élèves en amont de la lecture du texte. Diverses pratiques peuvent être mises en œuvre, mais les recherches montrent que l'élucidation des mots difficiles ou inconnus avant de lire le texte permet aux élèves d'accéder plus facilement au sens du texte et donc de permettre une compréhension plus aisée (Cèbe, Goigoux, 2017). « Ce procédé produit des effets tangibles sur l'attention des élèves qui, habituellement, décrochent très vite parce qu'ils ignorent le sens d'un trop grand nombre de mots ou d'expressions » (*Ibid*, p.25)

Nous nous sommes également appuyés sur les recherches de Maryse Bianco portant sur les stratégies d'enseignement de la compréhension en lecture. Une des stratégies évoquées porte sur l'activation ou la construction des connaissances encyclopédiques, comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique.

Dans la première séance, le professeur met en œuvre ce temps didactique : il a repéré une liste de mots pouvant poser des problèmes de compréhension, il régule les transactions en interrogeant les élèves sur leurs connaissances existantes et il reformule les définitions proposées. Ce temps didactique dure environ 3 minutes. Il n'y a pas de vérification à la fin de ce temps pour vérifier la rétention des informations ou la compréhension par l'ensemble des élèves. L'enseignant assure une position topogénétique haute en régulant les transactions avec les élèves. Il organise les savoirs pour les élèves. Cependant, comme il l'indique dans l'entretien d'auto-confrontation, c'est un savoir nouveau pour lui. Avant la formation, il élucidait le sens de certains mots difficiles rencontrés au cours de la lecture, sans ce que ce temps soit anticipé spécifiquement.

Lors de la deuxième séance, l'enseignant procède également à un temps d'enseignement du vocabulaire en amont de la lecture, cependant plusieurs modifications ont eu lieu :

Au niveau de la chronogénèse, le temps didactique est plus long, le moment d'enseignement dure en tout une vingtaine de minutes. L'enseignant se réfère aux savoirs prescrits dans la méthode pour mener cette séance, et procède d'une autre manière : il n'interroge pas les élèves sur leurs connaissances, il guide la séance c'est lui qui apporte les définitions des nouveaux mots aux élèves. Cependant, il s'appuie cette fois sur une image pour renforcer la mémorisation

du terme, en plus de fournir une définition du nouveau mot. Il engage les élèves à se faire une représentation mentale du lexique à mémoriser afin de retrouver plus facilement par la suite la définition des nouveaux mots et de pouvoir mieux comprendre le texte. Ce savoir de formation est nouveau pour l'enseignant, qui évoque en entretien d'auto-confrontation cette nouvelle pratique quant à la production de représentations mentales pour faciliter la mémorisation : il explicite la procédure afin d'accompagner les élèves dans ce nouvel apprentissage : il mime les nouveaux gestes, montre comment faire aux élèves.

On peut également observer plusieurs répétitions au cours de ce temps d'apprentissage, l'enseignant fait répéter plusieurs fois les nouveaux mots de vocabulaire, il interroge au hasard, sans attendre que les élèves lèvent le doigt afin de vérifier la compréhension et la mémorisation de l'ensemble des élèves. Ainsi, dans ce temps didactique, en comparaison avec les savoirs vus en formation, on observe de nouveaux savoirs en jeu dans l'épistémologie pratique du professeur : des savoirs à enseigner : il enseigne le vocabulaire inconnu en amont de l'histoire, il demande aux élèves de construire des représentations mentales. On relève également des savoirs pour enseigner : il explicite les procédures pour se faire des représentations mentales des nouveaux concepts, il procède à plusieurs répétitions afin de fixer le vocabulaire en mémoire. Cependant, au cours de ces deux séances, il n'y a pas de trace d'institutionnalisation de ces nouveaux savoirs.

6.3.3. Développer les compétences inférentielles

Le travail sur les compétences inférentielles doit permettre aux élèves de produire des informations importantes pour la compréhension, mais qui ne sont pas explicites dans le texte. Dans la première séance, comme il est indiqué dans le canevas d'enseignement de la lecture Pas à Pas, les professeurs posent des questions inférentielles (Bishop, 2018) afin de permettre de clarifier des éléments textuels et d'anticiper la suite du texte. De par un étayage important, l'enseignant amène les élèves à produire des éléments de réponse pour résoudre le problème, c'est lui qui régule les transactions et qui valide ou non les hypothèses. C'est dans l'entretien *ante*-séance, que l'enseignant révèle qu'avant la formation il procédait également à un questionnement pour vérifier la compréhension, mais ce questionnement se faisait plutôt après la lecture du texte, ce qui ne permettait pas aux élèves de réguler leur compréhension au cours de la lecture. Il met donc en œuvre un nouveau savoir pour enseigner afin de permettre de mieux réguler la compréhension des élèves au cours de l'histoire (Bishop, 2018).

Dans cette séance, on observe également la mise en place de procédures pour aider les élèves à comprendre le problème, le nœud inférentiel qui se pose dans l'histoire : il utilise la manipulation des personnages au tableau pour modéliser les différentes hypothèses des élèves afin qu'ils puissent visualiser la situation imaginée et valider ou non leurs hypothèses.

Dans la deuxième séance, on observe une évolution dans le traitement des inférences. En effet, dans la première séance, l'enseignant valide les réponses des élèves ou les infirme, c'est lui qui possède le savoir. Tandis que dans la deuxième séance, dans le deuxième extrait, l'enseignant met en place un savoir issu de la formation qui consiste à faire comprendre aux élèves qu'il va falloir lire le texte pour comprendre si les hypothèses sont exactes ou non. En effet, durant la production d'hypothèses des élèves, l'enseignant leur dit qu'il ne sait pas, qu'il faut attendre et lire la suite du texte pour connaître la bonne réponse. Il cherche à enseigner les procédures qui vont permettre aux élèves de vérifier leur compréhension. Il montre également un étayage fort pour que les stratégies gagnantes viennent des élèves même s'il évoque la nécessité d'un guidage fort pour faire avancer le temps didactique. Cependant, les procédures engagées par les élèves ne sont pas explicitées, ce qui ne permet pas d'accéder à la compréhension fine des élèves chronogènes.

7. DISCUSSION

Cette recherche s'appuie sur deux séances de compréhension en lecture en classe de CP, dans une école située en « politique de la ville ». L'analyse des données se concentre sur un seul enseignant, relevant ainsi de l'étude de cas. Les données ont été issues des deux films de séances ainsi que de trois entretiens : un entretien préalable aux séances et de deux entretiens d'auto-confrontation post-séance. Nous allons donc dans cette discussion synthétiser, dans un premier temps, les résultats de notre étude afin de répondre à nos questions de recherche puis nous aborderons les limites de cette étude.

D'après l'ensemble de ces résultats, nous pouvons inférer l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur.

7.1. Une épistémologie pratique en construction

Au niveau topogénétique, nous observons que le professeur est en position haute tout au long des deux séances : il guide les transactions, questionne les élèves et régule les échanges. Les élèves jouent le jeu en répondant aux questions, mais la clarté épistémique semble absente dans la première séance. Il n'y a pas au cours de la première séance de finalité explicite du jeu pour les élèves : les transactions font évoluer les jeux d'apprentissage mais il n'y a pas de moment d'institutionnalisation sur les procédures employées et les savoirs en jeu, l'enseignant ne secondarise pas les apprentissages (Bautier, Goigoux, 2004). Dans la deuxième séance, les savoirs en jeu sont plus explicités : les élèves savent qu'ils vont travailler sur la compréhension et apprendre à raconter l'histoire, mais les procédures pour y parvenir ne sont pas institutionnalisées en fin de séance : se pose alors la question du développement de la réflexivité des élèves afin de développer ses compétences métacognitives et d'auto-régulation de la compréhension.

En formation, nous nous sommes appuyés sur différents travaux de recherche afin de construire de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner ou de renforcer ces savoirs.

Nous avons donc construit un tableau de synthèse des trois gestes repérés chez l'enseignant, en lien avec les résultats de la recherche et des apports qui ont été vus en formation afin de documenter l'épistémologie pratique de l'enseignant et de répondre aux questions de recherche.

Synthèse des résultats		
Savoirs analysés :	Dans l'action conjointe	Dans l'entretien d'auto-confrontation
L'explicitation des objectifs 1^{ère} séance :	La séance démarre comme pour une lecture offerte : P. utilise une comptine de mise au calme puis il annonce : « C'est l'heure de l'histoire ». Il n'y a pas d'explicitation des objectifs de la séance.	P. prend conscience grâce aux contrefactuels que l'objectif n'a pas été annoncé. <i>15P : « Du coup oui, ce n'était pas une lecture offerte comme d'habitude puisque là l'objectif c'était vraiment de travailler la compréhension ».</i>
L'explicitation des objectifs 2^{ème} séance :	L'enseignant explicite les objectifs et les attentes de la séance aux élèves : il définit le jeu « On va travailler longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et qu'à la fin vous soyez capables de la raconter en entier »	Dans l'entretien, P évoque ce savoir pour enseigner : l'explicitation des objectifs : <i>6.P : « voilà leur expliquer qu'on va travailler différemment pour apprendre à comprendre, à comprendre une histoire. »</i>
Synthèse	On observe dans ces savoirs que l'enseignant a fait évoluer la clarté épistémique de la tâche, les élèves savent dans la deuxième séance à quel jeu ils vont devoir jouer. L'importance de l'explicitation des attendus a été évoquée en formation, cependant bien que l'enseignant évoque dans l'entretien ante-séance avoir retenu le fait d'être plus explicite, il ne précise pas sur quels savoirs en particulier, ni comment le faire : en effet nous pouvons observer que l'enseignant indique aux élèves que le but de ce travail est de bien comprendre pas il n'est pas explicité que cela va leur permettre d'apprendre à comprendre, c'est-à-dire de travailler explicitement sur des procédures institutionnalisées pour renforcer les savoirs des élèves. Nous pouvons questionner ici le rôle de l'entretien d'auto-confrontation dans la prise en compte de cette explicitation des attendus aux élèves : P. prend conscience dans le premier entretien que les objectifs ne sont pas clairs pour les élèves, il met en œuvre ce savoir dans la deuxième séance. Ceci va dans le sens de Rayou (2018, p. 98) qui indique qu'« il est facile de s'entendre sur ce principe d'explicitation, il est beaucoup moins évident de le mettre en œuvre », nous reviendrons sur ce point dans la discussion.	
L'enseignement du vocabulaire 1^{ère} séance	L'enseignant a prévu une liste de mots à définir en amont de la lecture : il interroge les élèves pour connaître leurs connaissances : il assure une position topogénétique haute en régulant les transactions : il reformule le savoir des élèves et apporte le savoir manquant. Il fait évoluer le milieu tout au long de la séance en questionnant les élèves et en apportant de nouveaux savoirs.	En entretien, il évoque ce nouveau savoir pour enseigner : clarifier les éléments de vocabulaire avant la lecture. <i>32.P : « là c'est vraiment suite à la formation que j'ai mis en place euh cette explication »</i>
L'enseignement du vocabulaire 2^{ème} séance	La chronogénèse est plus longue, l'enseignant procède différemment : c'est lui qui apporte le savoir en définissant les termes, mais il ralentit le temps didactique afin de permettre	En entretien, P. évoque ce nouveau savoir pour enseigner : aider les élèves à se faire des représentations mentales. <i>28.P : « Non il ne me semble pas que je faisais ça auparavant ».</i>

	aux élèves de se faire une représentation mentale et de commencer à mémoriser le vocabulaire. Plusieurs répétitions sont faites lors des synthèses mais il n'y a pas de trace d'institutionnalisation de ces nouveaux mots.	
Synthèse	En formation, la clarification du vocabulaire a été soulignée : elle permet d'alléger la charge cognitive de l'élève (Bianco, 2017, Goigoux, 2017), cet extrait révèle la construction de l'épistémologie pratique du professeur : il met en œuvre un nouveau savoir pour enseigner, il évoque dans les deux entretiens la nécessité de redécouper le temps didactique et d'enseigner le vocabulaire sur une séance en amont afin qu'il soit mieux mémorisé et mobilisable pendant la lecture cependant l'organisation de ce temps est identique sur la deuxième séance, bien que l'enseignant souligne dans les deux entretiens la nécessité de réorganiser ce temps didactique. De plus, l'absence d'institutionnalisation pose la question de la mémorisation effective des nouveaux savoirs et du transfert dans la compréhension des éléments du texte.	
Les compétences inférentielles 1^{ère} séance	L'enseignant fait évoluer le milieu en procédant à un étayage important et à un guidage fort : il assure une position topogénétique haute en régulant le questionnement afin d'amener les élèves à produire des éléments de réponses pour comprendre l'inférence, c'est l'enseignant qui valide les hypothèses ou les infirme. Dans cette séance, P. introduit un nouvel élément dans le milieu afin de renforcer la compréhension des éléments implicites du texte : il utilise la modélisation de l'histoire afin de permettre aux élèves d'élaborer des hypothèses et de pouvoir les vérifier grâce à la manipulation des personnages.	L'entretien permet de renseigner ce savoir pour enseigner : avant la formation, l'enseignement procédait déjà à un temps de questions mais après la lecture du texte, les questions sont ici anticipées et préparées en amont afin de permettre aux élèves de clarifier la compréhension au cours de la lecture. Cet élément a été vu en formation, en effet le questionnement au cours de la lecture permet de réguler la compréhension des élèves et de permettre d'enclencher un processus de remédiation. (Bianco, 2017)
Les compétences inférentielles 2^{ème} séance	Dans cette séance, on observe un changement dans le traitement des inférences : il procède également à un étayage fort pour approfondir le raisonnement des élèves mais il leur indique que c'est la lecture de la suite du texte qui pourra permettre de valider les hypothèses, il occupe une position topogénétique plus en retrait pour que les stratégies gagnantes viennent des élèves. Il introduit dans le milieu un nouvel élément : se faire des représentations mentales afin	Dans l'entretien, l'enseignant justifie les représentations mentales pour vérifier la compréhension des élèves : <i>61.P : « ça permet de voir ce qu'ils ont compris euh...est-ce qu'ils ont bien tous les éléments en tête ».</i> Il montre également sa réflexion en abordant un contrefactuel : <i>69.P : « après là en revoyant la vidéo je me dis que ça aurait pu être intéressant de dessiner au tableau finalement ce qu'ils sont en train de dire pour étayer aussi leurs propos ».</i> Ce savoir a également été abordé en formation, « la compréhension

	d'affiner la compréhension des élèves.	approfondie d'un texte consiste à créer une représentation mentale de sa signification. Visualiser mentalement ou par le dessin peut augmenter la précision de cette représentation » (Bianco, 2017, p115).
Synthèse	On observe dans cet épisode un changement dans la posture de P. qui se met plus en retrait dans la validation des hypothèses des élèves dans la deuxième séance, il cherche à leur faire comprendre que la lecture du texte permet la confirmation ou non des hypothèses. Un nouveau savoir pour enseigner est observé dans la deuxième séance, où l'enseignant utilise les représentations mentales des élèves pour clarifier la compréhension de la phrase. Cependant les procédures pour comprendre les inférences ne sont pas explicitées, l'enseignant ne demande pas comment a fait l'élève pour produire une hypothèse, ni comment faire lorsqu'une information est implicite.	

Tableau n° 10 : Synthèse des résultats observés

Nous pouvons donc observer comment l'enseignant tente de mettre en place de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture. Les observations des séances et l'analyse qui en est faite ainsi que les entretiens d'auto-confrontation nous permettent d'inférer son épistémologie pratique.

Au cours des séances filmées, nous observons la tentative de mettre en place des savoirs qui ont été travaillés en formation, l'enseignant tente d'explicitier les objectifs et les attendus de la deuxième séance en expliquant que le travail va permettre une bonne compréhension, cependant il n'y a pas d'explicitation sur les procédures qui vont permettre aux élèves de développer des stratégies explicites pour leur permettre de faire évoluer le contrat didactique, comme le précise Bianco (2017) et de lutter contre les inégalités scolaires (Cèbe, Goigoux, 2018).

L'enseignant met en place également un enseignement du vocabulaire avant la lecture, les recherches (synthétisées dans Cèbe, Goigoux, 2018) montrent que l'enseignement du vocabulaire permet de montrer un bénéfice chez tous les élèves, mais que les « gains sont plus importants chez ceux qui ont le meilleur niveau de vocabulaire à la base et que ceux dont le niveau est plus faible ont besoin de plus d'enseignement et d'interactions pour intégrer le vocabulaire nouveau » (*Ibid*, p.87). Cependant, ils ajoutent que « l'enseignement est plus efficace s'il est systématique et distribué sur plusieurs semaines » (*Ibid*, p.86). Ce point n'a pas pu être observé, les séances observées portaient sur deux lectures différentes. De plus, bien que l'enseignant mette en place ce nouveau savoir pour enseigner, comme il l'indique dans les entretiens d'auto-confrontation, nous n'avons pas observé de moment d'institutionnalisation au

cours de ces séances afin de permettre aux élèves de garder une trace de ces nouveaux éléments de vocabulaire.

Enfin, un troisième geste a été étudié concernant l'enseignement des compétences inférentielles. En formation, il a été souligné l'importance d'outiller les élèves de procédures pour comprendre les inférences d'un texte. L'enseignant évoque en entretien que c'est un travail qu'il avait déjà pu mener explicitement avec des élèves de cycle 3, mais pas avec ces élèves de CP. On observe dans les séances que l'enseignant procède à un étayage important pour permettre aux élèves d'accéder à la compréhension, cependant les procédures ne sont pas explicitées, ni de la part de l'enseignant, ni de la part des élèves. Bianco (2017) insiste sur le fait qu'il est possible de demander aux élèves de justifier leurs propositions en s'appuyant sur des éléments écrits du texte ou de leur expliciter de devoir se poser des questions comme « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? pour apprendre à réguler leur propre compréhension afin qu'ils puissent comprendre les « mécanismes d'inférences dont la vocation est d'explicitier les relations laissées implicites dans les énoncés successifs » (Bianco, 2017, p.23).

On observe également grâce aux contrefactuels abordés en entretien, que l'enseignant imagine d'autres possibles, d'autres savoirs pour enseigner afin d'adapter les contenus d'enseignement aux élèves de sa classe. Il pense ainsi devoir réaménager le temps didactique afin de raccourcir la chronogénèse et de découper la séance proposée en plusieurs séances, ce que l'auteur souligne bien dans le guide pédagogique, « Un même module peut être découpé en autant de parties que vous le jugez nécessaire » (Cèbe, Goigoux, 2017, p.25). Il évoque également le fait d'essayer de plus dévoluer les situations aux élèves afin qu'ils soient plus engagés dans la tâche, qu'ils comprennent mieux les finalités de la tâche et qu'ils puissent comprendre les procédures qu'ils mettent en jeu dans les apprentissages. Ces éléments révèlent également l'épistémologie pratique du professeur, en montrant l'analyse et la réflexion qu'il porte à son enseignement.

Dans cette recherche, nous cherchions à inférer l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur en lien avec la formation qui avait été dispensée sur l'enseignement de la compréhension en lecture.

Certes, l'analyse des séances et les entretiens révèlent des savoirs pour enseigner et des savoirs à enseigner nouveaux. Cependant nous pouvons constater dans les entretiens que l'enseignant peine à justifier leur mise en œuvre dans son enseignement, il cherche souvent à se référer aux savoirs prescrits dans les méthodes ou aux savoirs réflexifs de la formation.

Le manque de temps, qui est abordé à plusieurs reprises, occupe une préoccupation majeure de l'organisation des temps didactiques de l'enseignant. C'est pourquoi, nous pouvons nous demander comment accompagner les enseignants pour permettre de développer plus de réflexivité sur leur pratique afin de leur permettre une meilleure analyse a priori et a posteriori des séances qu'ils mènent en classe.

Nous pouvons donc observer une épistémologie en construction chez cet enseignant, qui tente de mettre en place de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner, mais nous resterons prudents quant à la qualification d'une évolution véritable de cette épistémologie pratique.

En effet, comme le soulignent Brau-Antony et Grosstephan (2017), « il s'agit de ne pas négliger un éventuel effet de désidérabilité sociale (Paulhus, 2002, cité dans Brau-Antony, Grosstephan, 2017, p.95) entendu comme le biais qui consiste à vouloir se montrer sous un jour favorable à son interlocuteur et par là, à faire des propositions didactiques intégrant les apports fournis par le formateur ».

L'épistémologie en construction chez cet enseignant révèle de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner et un questionnement sur l'organisation des temps didactiques et l'aménagement des milieux. Cependant, l'appropriation de nouveaux savoirs est complexe et nécessite certainement un temps long et un approfondissement personnel de la part des enseignants, d'autant que la formation ne s'est pas déroulée comme elle l'était prévue initialement, et n'a pas pu permettre le développement de l'analyse entre pairs des enseignants, ce qui nous amène à interroger les limites de cette étude.

7.2. Les limites de la recherche

Plusieurs limites apparaissent dans cette recherche, nous venons d'interroger la place de l'accompagnement en formation continue des professeurs. Ce plan français n'a pas pu se dérouler comme il était prévu, la formation s'est réduite à deux temps théoriques, les temps d'échanges et d'analyses ont été très restreints. La recherche a déjà montré que les temps exclusivement théoriques n'avaient que très peu d'incidences sur les pratiques des enseignants (Cèbe, Goigoux, 2018).

Nous pouvons également questionner l'intervalle de temps qui a eu lieu entre le temps de formation (fin 2020-hiver 2021) et le déroulement des séances : année scolaire 2021/2022. Certes ces contraintes ont été imposées à la suite des conditions sanitaires, mais ce temps aurait

peut-être été plus bénéfique s'il avait été à la suite des temps de formation. En commençant après les temps de formation théorique, nous aurions pu laisser plus de temps entre les séances filmées, voire rajouter une troisième séance filmée afin de permettre un suivi sur du plus long terme et de pouvoir mesurer les effets de l'analyse en entretien d'auto-confrontation.

De plus, il aurait été intéressant de pouvoir filmer une séance de compréhension avant la mise en place de la formation afin d'être au plus près des pratiques existantes de l'enseignant.

Un entretien a posteriori aurait également été intéressant afin de pouvoir mesurer ce que cette recherche avait permis dans l'évolution des savoirs du point de vue de l'enseignant.

Bien évidemment, ma posture de formatrice – « apprentie » chercheuse a très certainement eu un impact également. D'une part, en tant que formatrice, je me suis retrouvée confrontée au dilemme d'orienter le dialogue sur mes propres savoirs de formatrice ou de laisser le champ libre à l'enseignant de décrire son action. De plus, j'avais pu mener un ou deux entretiens d'auto-confrontations en classe avec mes étudiants stagiaires de master Meef 1, mais c'est une pratique relativement récente pour moi. Le travail de la recherche s'effectue sur un temps long, j'ai à de nombreux moments fait des allers-retours entre la recherche, les apports théoriques et l'analyse de mes données. En avançant dans l'écriture du mémoire, je me suis petit à petit approprié le cadre théorique qui reste un cadre complexe. Mon questionnement lors des entretiens d'auto-confrontation aurait probablement été différent si je maîtrisais le cadre théorique de la TACD avant de mener les entretiens. Ils sont le reflet des connaissances de l'enseignant à un temps T, mais ils reflètent également les savoirs du formateur-chercheur à un moment précis.

Un autre point déstabilisant pour l'enseignant a été de se faire filmer, l'introduction d'une caméra dans une salle de classe n'est jamais anodine, ni pour l'enseignant ni pour les élèves. Ces paramètres sont également à prendre en compte dans l'analyse des résultats, ce qui questionne à ce niveau-là aussi, l'effet de désidérabilité évoqué par Brau-Antony et Grosstephan (2017).

Ces limites nous amènent donc à conclure cette recherche, en ouvrant sur les perspectives que cela apporte.

8. CONCLUSION

La compréhension en lecture est un apprentissage long et complexe qui doit s'inscrire dans la durée pour permettre aux élèves d'acquérir toutes les compétences qui sous-tendent celle-ci (Bishop, 2018). La recherche nous apporte aujourd'hui de solides pistes afin d'outiller les enseignants, de les former et de les accompagner. Cependant comme nous l'avons vu, le processus de développement professionnel des enseignants est lui aussi très complexe.

Les temps de formation ont permis à l'enseignant de découvrir de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner, mais nos résultats montrent une épistémologie pratique du professeur en construction plus qu'une réelle évolution. Le professeur questionne sa pratique à la suite des apports qui ont été donnés en formation et tente de mettre en place de nouveaux savoirs, cependant cette appropriation reste complexe et questionne la place de l'accompagnement dans la formation continue.

Plusieurs pistes ont été évoquées, en adaptant au plus près des besoins la formation des enseignants mais aussi en renforçant l'accompagnement des personnels en difficulté à la suite de ces temps. Le développement des compétences est lui aussi soumis à un temps long qui inclut de multiples paramètres différents.

Une des pistes privilégiées sera de développer la réflexivité de l'enseignant dans le but de développer son autonomie et ses capacités d'analyse sur ces choix didactiques. Bien que la recherche porte sur une étude de cas, l'analyse et l'interprétation des données met en évidence la difficulté pour un enseignant de s'approprier de nouveaux savoirs, mais surtout de pouvoir les analyser et de comprendre les soubassements de ces derniers dans les apprentissages des élèves. Il serait donc intéressant de poursuivre cette étude sur un échantillon plus large afin de confirmer ou non ces premières hypothèses et de pouvoir aller mesurer l'impact du développement de l'analyse des pratiques en formation continue. En tant que formatrice, cela me rend vigilante au temps nécessaire pour que de nouveaux savoirs puissent irriguer les pratiques et la nécessité d'un accompagnement de proximité pour pouvoir aider le développement de la réflexivité des enseignants sur un temps long.

La dernière enquête PIRLS¹⁶ (2021) qui concerne l'évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit montre des résultats plutôt stables par rapport à l'enquête de 2016. Ce rapport révèle que les enseignants français évoquent également des besoins de formation

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/pirls-evaluer-les-competences-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-377981>

dans « la prise en compte de la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins et des intérêts des élèves » (DEPP, 2023, p.4) et « l'évaluation de la lecture des élèves » (*Ibid*). Ils évoquent également un besoin de formation relatif à « l'enseignement des compétences ou des stratégies de compréhension en lecture » (*Ibid*). Cette enquête va donc dans le sens de notre questionnement, à savoir comment renforcer la formation continue en compréhension en lecture pour développer et renforcer les compétences des enseignants et la réussite des élèves.

Ainsi ce travail de recherche m'a permis d'envisager différentes manières de mener des formations : nous pourrions transposer le phénomène de distance entre le contrat et le milieu à la formation et réfléchir en tant que formateur à quelle analyse proposer pour permettre aux enseignants en formation de s'approprier ces nouveaux outils. L'accompagnement qui peut être proposé trouve aussi sa justification dans cette appropriation des nouveaux savoirs. Ceci dans le but de permettre une équilibration didactique en formation également.

Par conséquent, nous pourrions interroger la place et le rôle de l'accompagnement de l'enseignant dans la formation continue. Souvent mis en place en formation initiale, l'analyse de pratique (au sens large du terme) est moindre voire absente de la formation continue. Cependant, cet accompagnement nécessite des « savoir-faire professionnels bien particulier » (Maitre de Pembroke, 2015), ce qui sous-entend une formation de formateur étayée par la recherche dans ce domaine-là. Cette posture d'accompagnement et ce qu'il en est attendu fait l'objet de nombreuses recherches, dont Maela Paul souligne bien le problème en énonçant qu'il est « protéiforme » (Paul, 2009) et le développement des pratiques réflexives en formation nécessite également des conditions et des savoirs particuliers, comme l'a souligné Yann Vacher (2011).

Il semble donc important de s'intéresser au temps d'accompagnement des professeurs sur un temps long à la suite des temps de formation théorique afin de leur permettre de s'approprier de nouveaux savoirs, de développer l'analyse de leur travail et de permettre de renforcer leurs savoirs professionnels. Comme le précise Sensevy (2002), « le professeur doit développer une disposition fondamentale : celle de concepteur de situations didactiques, au sens où une situation didactique constitue un système d'interactions matérielles et mentales avec un savoir. Pour ce faire, le professeur doit en particulier se rendre capable d'étudier pour lui-même les savoirs ; avant de pouvoir les proposer aux élèves, il doit d'une certaine manière les faire siens, à un niveau de précision didactique très souvent insoupçonné par les débutants (et par quelques autres) » (Sensevy, 2002, p.14, 15).

Ainsi le développement de l'analyse de pratique au sein de la formation continue pourrait

contribuer à développer cette réflexivité nécessaire au développement des savoirs. La mise en place d'ingénieries coopératives semble intéressante pour permettre d'accroître le développement professionnel des enseignants. En effet, en TACD, « l'ingénierie coopérative peut se définir comme un collectif de pensée, constitué de professeurs, formateurs, éducateurs, chercheurs, doctorants, etc. qui travaillent à l'élaboration conjointe de séquences didactiques, mises en œuvre, évaluées, et mises en œuvre de nouveau à partir de cette évaluation, au sein d'un processus itératif. Plus généralement, elle renvoie à tout collectif qui se donne à lui-même, de façon coopérative, des fins communes pour l'amélioration de la pratique et qui expérimente conjointement la pertinence de ces fins au sein de dispositifs concrets, dans un processus itératif » (CDpE, 2019, p597).

Cette étude de cas n'a pas pu permettre le suivi de plusieurs stagiaires, il aurait été intéressant de faire co-construire les séances en amont, de pouvoir filmer plusieurs enseignants et de leur permettre d'analyser leurs savoirs en entretien d'auto-confrontation croisée afin d'observer leur réflexivité. Il serait intéressant de confronter ces deux études afin de comparer de quelles manières ces entretiens d'auto-confrontation croisée impactent l'épistémologie pratique des professeurs.

De plus, comme le précisent Tiberghien et al (2007, p.100), « l'intérêt de la construction du savoir enseigné est multiple » :

D'une part, « le savoir enseigné permet de rendre explicite que la signification « conventionnelle » des productions discursives de la classe n'est pas la même d'une classe à l'autre, même si les professeurs sont supposés enseigner le même contenu. Cette différence entre les classes illustre bien le fait que le savoir enseigné est mis en jeu dans une action conjointe » (Tiberghien et al, 2007, p.100), d'où l'importance de développer la réflexivité des enseignants sur l'analyse qu'ils peuvent avoir a priori, a posteriori et d'accompagner cette construction des savoirs dans les formations continues et qu'ils puissent comprendre les soubassements de la « transposition didactique des savoirs » (Chevallard, 1991).

D'autre part, « le savoir enseigné peut constituer une référence dans l'analyse du point de vue des élèves ou du professeur, c'est-à-dire dans la construction de la signification en situation. D'autres travaux qui portent sur l'apprentissage de quelques élèves au long d'un enseignement (Dykstra 1992, Budde et Niedderer, 2005, Tiberghien 1997) étudient l'évolution de la signification en situation du savoir construite par les élèves. Les résultats obtenus conduisent ces chercheurs à proposer la notion de « connaissances intermédiaires » pour caractériser les

connaissances acquises par un élève. Ainsi le savoir enseigné permet d'évaluer un écart avec les connaissances acquises par une majorité des élèves ou des groupes d'élèves (savoir intermédiaire) qui est caractéristique d'une classe » (Tiberghien et *al*, 2007, p101).

Ainsi comme le souligne Amade-Escot (2019), il serait intéressant d'aller enquêter également sur les épistémologies pratiques des élèves afin de comprendre davantage ce qui se joue dans l'action conjointe du professeur et des élèves.

Ainsi, cette recherche m'aura permis d'aller questionner plus en profondeur mes missions de formatrice et de poursuivre cette réflexion dans mon environnement quotidien. Bien que portant sur une étude de cas, le questionnement qui a été le mien tout au long de cette recherche m'amène à développer la compréhension de la complexité du développement professionnel, tant au niveau de l'enseignement en classe, qu'au niveau de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.

<https://doi.org/10.4000/ree.8284>

Amade-Escot, C. (2019). Epistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves, *Education et Didactique*, 13 (1), 109-114

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>

Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148 (1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Bianco, M. (dir), Lima, L.(dir), Rouet, J-F, Potocki, A., Lafontaine, D., Dupont, V., Schillings, P., Sénéchal, M., Fayol M., (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* Hatier.

Bianco, M. (2016). *Les pratiques efficaces de lecture*. [Conférence] Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?, sur *CNESCO*,

<http://www.cnesco.fr/fr/lecture/paroles-dexperts/pratiques-enseignantes/>

Bishop, M-F. (2018). La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture, sur

Centre Alain Savary. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references>

Bishop M-F., Dappe L. (2021). Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension, *Repères (Ecole normale supérieure de Lyon. Institut français de l'éducation)*, 63, 229-246. <https://doi.org/10.4000/reperes.4265>

Boivin-Delpieu, G. (2015). *Conditions d'avancée des savoirs et déterminants de l'action professorale : étude de cas sur l'enseignement des phases de la Lune au cycle 3*. [Thèse de

doctorat, Université Claude Bernard -Lyon 1]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01334591>

Brau-Antony, S., Grosstephan, V. (2017). Epistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportives et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20 (1), 79-97. <https://doi.org/10.7202/1049398ar>

Briere-Guenoun, F., Amade-Escot, C. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier : quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.

Brière F., Simonet P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & didactique*, 15 (1), 49-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259>

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (9.3), 309-336.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.

Bryk A. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer -Accelerating How We Learn to Improve, *Éducation & didactique*, 11 (2), p.11-29. <https://doi.org/10.4000/education-didactique.2796>

Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Dans *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. MEN-DESCO.

Cèbe S., Picard P. (2009). Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *Revue Dialogue*. (134) 25-29.

Cèbe S., Goigoux R. (2012). *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre des textes*. Retz

Cèbe S, Goigoux R. (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz

Cèbe, S., Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 55(1), 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>

Cèbe S, Goigoux, R. (2017). *Narramus GS-CP. Apprendre à comprendre et à raconter. Les deniers de Compère Lapin*. Retz

Cèbe S., Goigoux, R., (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et Formation*, (87), 77-96.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>

Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée Sauvage.

Collectif Didactique pour Enseigner, (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.

Conceicao, P., Desclaux, A., Lacroix, A., (2023). Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse. *Note d'information, n° 23.21*, DEPP <https://doi.org/10.48464/ni-23-21>

Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction, *Reading research quarterly*, 14 (4), 481-533.
https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/durkin_1978.pdf

Eduscol. (2018). *Programmes officiels du cycle 2*. Eduscol Education.
<https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Eduscol. (2019). Guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP ». Eduscol Education
<https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1>

Eduscol. (2019). Guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 ». Eduscol Education

<https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1>

Eduscol. (2020). Guide pour le plan français. Eduscol Education

<https://eduscol.education.fr/1853/plan-de-formation-en-francais>

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. (7ème édition). De Boeck

Goigoux, R. (dir) (2016) Synthèse du rapport de recherche Lire et Ecrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, sur *IFE-ENS Lyon*.

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>

Goigoux, R., Cèbe, S., Pironom, J. (2016) Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*. 196(3), 67-84 <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>

Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2009). Introduction. Dans : R. Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). De Boeck Supérieur.

Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Cahiers de l'ACEDLE*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>

Maître de Pembroke, E. (2015). Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique. *Recherche & formation*, 80(3), 63–76. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2500>

Montaud, D. (2014). *Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège : analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'éducation physique et sportive*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse]. HAL <https://theses.hal.science/tel-01217492>

Montaud, D. (2021). Effets de la formation continue sur l'épistémologie pratique d'un enseignant. Dans : B. Calmettes, M.F. Carnus, C. Garcia-Debanc (dir.) *Didactiques et*

Formation des enseignants (75-84) <https://books.openedition.org/pucl/8924?lang=fr>

Mons N., Chesné J.-F., Piedfer-Quênay L. (2021). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse. Cnesco-Cnam. <https://cnam.hal.science/hal-03234646/document>

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & Formation*, 62, 91–108.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87(1), 97–107.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3546>

Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs : éléments de réflexion et propositions. *Le Français Aujourd'hui*, 136(1), 7–16. <https://doi.org/10.3917/lfa.136.0007>

Sensevy, G., Mercier, A. (Eds). (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Sensevy, G (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie conjointe en didactique. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (Eds), *VISA instrumentation de la recherche en éducation*, Editions de la maison des sciences de l'homme.
<http://books.openedition.org/editionsmsh/1954>

Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., Mortimer, E., (2017). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. Dans : G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (p. 93-119). Presses Universitaires de Rennes.

Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche & formation*, 66, 65–78.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure n° 1 :	Synthèse des tâches listées par les chercheurs dans la recherche « Lire et Ecrire » (2015)	9
Figure n° 2 :	Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes. (Bianco, 2015).....	11
Figure n° 3 :	Contexte spatial des séances filmées.....	33
Figure n° 4 :	Représentation des différentes phases de la recherche.....	36
Tableau n° 1 :	Extrait 1 : Définir le jeu d'apprentissage – Séance 1.....	38
Tableau n° 2 :	Extrait 2 : Définir explicitement le vocabulaire – Séance 1	41
Tableau n° 3 :	Extrait 3 : Travailler les compétences inférentielles – 1 ^{ère} partie – Séance 1.....	47
Tableau n° 4 :	Extrait 4 : Travailler les compétences inférentielles – 2 ^{ème} partie – Séance 1.....	50
Tableau n° 5 :	Extrait 5 : Définir le jeu d'apprentissage – Séance 2.....	57
Tableau n° 6 :	Extrait 6 : Définir explicitement le vocabulaire – Séance 2.....	60
Tableau n° 7 :	Extrait 7 : Synthétisation du vocabulaire nouveau.....	65
Tableau n° 8 :	Extrait 8 : Travailler les compétences inférentielles – 1 ^{ère} partie – Séance 2.....	68
Tableau n° 9 :	Extrait 9 : Travailler les compétences inférentielles – 2 ^{ème} partie – Séance 2.....	72
Tableau n° 10 :	Synthèse des résultats de la recherche.....	82

TABLE DES ANNEXES

Annexe n° 1 :	Synopsis de l'étude à l'échelle macroscopique : de septembre 2020 à juin 2022.....	99
Annexe n° 2 :	Description du plan de formation de français : L'enseignement de la compréhension en lecture (Temps 1 et 2)	100
Annexe n° 3 :	Guide d'entretien – Préparation de l'entretien semi-directif.....	102
Annexe n° 4 :	Verbatim : Entretien ante-séance.....	103
Annexe n° 5 :	Fiche de préparation de l'enseignant : Séance de compréhension 1 : « L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau » de Philippe Corentin.....	107
Annexe n° 6 :	Synopsis support à l'analyse mésoscopique de la séance 1 filmée : 24 mars 2022.....	110
Annexe n° 7 :	Verbatim : entretien d'auto-confrontation simple °1.....	114
Annexe n° 8 :	Mise en relation des données d'observation en classe et des données de l'entretien d'auto-confrontation simple – Séance 1 (24 mars 2022)	122
Annexe n° 9 :	Fiche de préparation Séance filmée n° 2 de compréhension : Les deniers de Compère Lapin – Michèle Simonsen.....	129
Annexe n° 10 :	Synopsis support à l'analyse mésoscopique de la séance 2 filmée : 16 juin 2022.....	131
Annexe n° 11 :	Verbatim : entretien d'auto-confrontation simple n°2.....	135
Annexe 12 :	n° Mise en relation des données d'observation en classe et des données de l'entretien d'auto-confrontation simple – Séance 2 (16 juin 2022)	148

**Annexe n° 1 : Synopsis de l'étude à l'échelle macroscopique : de septembre 2020
à juin 2022.**

Echelle de temps	Temps - Contenus	Observations
Septembre 2020	Présentation du plan français aux enseignants concernés : 50 enseignants sur le territoire de Belfort – en cycle 2.	
Octobre – Novembre 2020	Observations de séances par les formateurs afin d'établir une cartographie des besoins et des pratiques.	
Janvier - mars 2021	Conception et animation des temps 1 et 2 de formation.	Les temps d'observation entre pairs et d'analyse et de co-construction des séances n'ont pu avoir lieu suite aux contraintes sanitaires liées au COVID-19.
Juin 2021	Rencontre avec l'équipe enseignante volontaire pour poursuivre l'expérimentation : rappel des contenus théoriques, présentation de l'expérimentation et des modalités.	3 enseignants sur une école élémentaire.
Septembre 2021	Prise de contact pour faire le bilan de ce qui a été mené, les difficultés, le bilan, expliquer en quoi consiste mon projet de recherche.	Seul 1 enseignant reste mobilisé dans l'action de recherche.
Janvier 2022	Entretien préalable ante-séance.	Verbatim en annexe
Février 2022	Rencontre avec l'enseignant afin de faire le point sur les contenus de formation et construction d'une première séance de lecture Pas à Pas.	
Mars 2022	Film 1 de la séance de compréhension Entretien d'auto-confrontation n°1.	Synopsis à l'échelle mésoscopique de la séance en annexe Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation en annexe.
Juin 2022	Film 2 d'une séance de compréhension Entretien d'auto-confrontation n°2.	Synopsis à l'échelle mésoscopique de la séance en annexe Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation en annexe.

Annexe n° 2 : Description du plan de formation de français :

L'enseignement de la compréhension en lecture (Temps 1 et 2 : 2x 3h)

Temps 1 – 3h	Mardi 26 janvier 2021 Contenus	Observations remarques
	Expliquer les attentes du plan de formation, les objectifs : <ul style="list-style-type: none">- Comprendre le prescrit : ce que disent les programmes, les guides officiels.- Connaître les apports de la recherche sur l'enseignement de la compréhension.- Comprendre ce qu'on entend par « enseignement explicite ».- Connaître des outils et ressources existants.	Questionnaire sur les attentes : sondage dans le tchat
	Faire connaître le prescrit : <ul style="list-style-type: none">- Reprendre les attendus des programmes de cycle 2.- Présenter les guides orange et rouge d'Eduscol.- Lien avec le socle commun de référence.- Présenter les résultats des évaluations nationales et internationales.	Temps de questions-réponses, échanges avec les participants
	Retour sur les observations en classe : <ul style="list-style-type: none">- Présentation des items observés- Présentation des résultats, des formes de travail et des attendus observés.- La place du vocabulaire dans l'enseignement de la compréhension, les traces du travail, les outils utilisés.	Temps de questions-réponses, échanges avec les participants
	Faire connaître les résultats de la recherche : <ul style="list-style-type: none">- Définir ce qu'on entend par « comprendre ».- Lire et comprendre : une tâche complexe → présentation des capacités qui sous-tendent l'activité de compréhension : apports théoriques sur l'enseignement de la compréhension en lecture- Présentation d'activités-types.	Temps de questions-réponses, échanges avec les participants
	L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : <ul style="list-style-type: none">- Définir ce qu'on entend par « explicite ».- Montrer la place de l'explicite dans les programmes et les recommandations officielles.- Définir les cadres théoriques existants.- Comment faire ? Présentation et définition des stratégies d'enseignement de Maryse Bianco et Laurent Lima (2017)<ul style="list-style-type: none">→ Activer ou construire les connaissances encyclopédiques→ Travailler sur les inférences→ Questionner→ Résumer→ Visualiser, se faire des représentations mentales→ Réguler sa compréhension- Quelques exemples de mises en place.	Sondage : demander de définir ce qui est attendu de l'explicitation
	Temps de synthèse sur les apports, leurs compréhensions, les questions, les attentes, les besoins	Sondage

Temps 2 – 3h	Mercredi 3 mars 2021 Contenus :	Observations
	Introduction : Réactivation des notions vues sur le temps 1	Sondage
	<p>Reprise et approfondissement des stratégies explicites d'enseignement de la compréhension de Maryse Bianco et Laurent Lima (2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir chaque stratégie (cf ci-dessus) → Expliquer leurs finalités, comment les mettre en place, s'appuyer sur des exemples concrets pour illustrer les apports théoriques. → Proposition d'outils permettant de mettre en place ces stratégies et d'outils d'aide pour l'élève pour qu'il puisse agir sur l'auto-régulation de sa compréhension. (Permettre de prédire, questionner, clarifier, résumer). - Point sur les blocages possibles des élèves, les difficultés rencontrées : → les émotions paralysantes, les émotions précipitantes. → Proposition d'échelles de positionnement pour les élèves. 	Sondage pour vérifier la compréhension, Echanges dans le tchat.
	<p>Présentation de deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2 : La lecture Pas à Pas et le Visibléo (Marie-France Bishop, 2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importance de la lecture à voix-haute par l'enseignement et du travail de la compréhension à l'oral dans les petites classes. - Deux canevas <u>pour permettre aux élèves</u> de : → Travailler sur les inférences, l'anticipation et le pilotage de sa compréhension. → Pouvoir clarifier, mémoriser, questionner le texte. <u>Pour permettre aux enseignants</u> de : → Accompagner l'élaboration de la représentation mentale. → Rendre explicite le travail de compréhension. → Ouvrir un espace de réflexion e d'interprétation - Présentation aux enseignants des recherches qui ont menées à ces canevas d'enseignement (La lecture prospective (Béguin, 1982), la lecture par dévoilement progressif (Tauveron, 2002) - Les objectifs de ces canevas sont de : → Oraliser les procédures. → Remettre tout le groupe à niveau pour avancer dans la lecture. → Cibler les renseignements déjà donnés par le texte (Ce que l'on sait déjà). - Présentation de l'outil de lecture Pas à Pas, de sa grammaire et visionnage de vidéos de l'IFE pour analyser un exemple concret et comprendre le canevas. - Co-élaboration d'une séance pas à pas : → Lecture et appropriation du texte. → Repérage des nœuds de compréhension/des arrêts. → Une question ouverte à chaque arrêt. - Mutualisation : → Echanges sur les albums connus par les enseignants 	Sondage dans le tchat, travail en sous-groupe pour analyser la vidéo.
	<p>Conclusion, bilan du temps de formation : Annnonce du temps 3 : Retour des mises en pratique, présentation du Visibléo.</p>	Le temps 3 n'a finalement eu lieu pour que quelques constellations. (Dont ne fait pas partie l'enseignant engagé dans la recherche)

Annexe n° 3 : Guide d'entretien à la préparation de l'entretien ante-séance

1. Présentation de la recherche et du cadre de l'entretien, établir le contrat de confiance entre l'enseignant et le chercheur. Rassurer sur les objectifs de la recherche. Remercier pour la participation.
2. Pouvez-vous nous préciser le contexte de l'école dans laquelle vous enseignez, et de la classe ?
3. Retracer l'expérience de la formation continue du professeur.
4. Avant la formation, comment enseigniez-vous la compréhension en lecture ? Utilisez-vous des outils spécifiques ? Quelles difficultés rencontriez-vous ?
5. Quels sont les points importants que vous avez retenus des temps de formation ?
6. Avez-vous trouvé des réponses à vos difficultés ?
7. Est-ce que ces notions étaient nouvelles pour vous ?
8. Pensez-vous qu'elles étaient suffisamment accessibles, faciles à mettre en place ?
9. Comment les avez-vous mises en place ?
10. Que pensez-vous avoir fait évoluer dans votre pratique ?
11. Avez-vous observé des changements chez vos élèves ?
12. Quels sont les freins que vous rencontrez encore ?

Remercier pour la participation.

<u>Annexe n ° 4 : Verbatim : Entretien ante-séance</u>	
Enquêté	Le professeur (en classe de CP)
Désignations	P = Professeur F = Formatrice-chercheuse (Cindy Rannou-Schoch)
Date de l'entretien	Mercredi 19 janvier 2022
Durée de l'entretien	11 min 24 secondes
Lieu de l'entretien	Dans la classe du professeur

1.F : Je te remercie de participer à cette recherche. Avant de venir observer des séances de compréhension, je souhaitais te poser quelques questions préalables : je voudrais te demander de préciser le contexte de ton école, de ta classe dans laquelle tu travailles ? Le but est également de recueillir des informations sur ton enseignement, comment tu le perçois, ce n'est en aucun cas pour juger, mais pour permettre la réflexion, c'est important que tu te sentes libre de répondre, comme tu le veux et d'intervenir ou d'ajouter des éléments que tu souhaiterais communiquer.

2.P : Bin c'est une école qui est en Politique de la Ville donc avec des critères sociaux qui correspondent à des écoles REP, il y a quelques années, l'école était encore classée REP, le quartier n'a pas forcément changé et donc c'est une classe de CP de 21 élèves avec pas mal d'élèves en difficulté et des élèves qui ont des difficultés notamment de langage aussi certains élèves qui ne parlent pas français à la maison donc voilà c'est c'est le contexte de cette classe...

3.F : Très bien, et du coup est-ce que tu as l'impression de devoir mettre en place des adaptations particulières par rapport à ce public ?

4.P : Et bien, disons, qu'il y a, oui des adaptations, notamment au niveau du vocabulaire puisque pour certains élèves il y a une faible connaissance du vocabulaire, donc c'est sûr tout ce qui concerne la lecture c'est des élèves qui sont très bien rentrés dans le décodage mais tout ce qui concerne la compréhension ils ont des difficultés parce qu'il y a de nombreux mots qu'ils ne connaissent pas.

5.F : Et c'est un public que tu connaissais ? Ça fait combien de temps que tu enseignes ?

6.P : Oui ça fait un peu moins de 20 ans que j'enseigne et j'ai essentiellement travaillé en REP alors avec différents niveaux que ce soit en maternelle ou avec des plus grands cycle 3 mais voilà...

7.F : C'est donc un type de public auquel tu es habitué ?

8.P : Oui oui !

9.F : Et est-ce que du coup pour revenir aussi sur ces entretiens que je te propose, de te faire filmer et de te confronter à la vidéo, est-ce que dans tes formations que tu as pu avoir donc depuis 20 ans, est-ce que tu avais vécu déjà ce type d'entretien ou ces séances-là d'être

filmé et analyser avec un formateur les séances que tu menais en classe ? Ou est-ce que c'est quelque chose de nouveau ?

10.P : Non c'est nouveau oui j'ai jamais euh, j'ai déjà observé des séances filmées d'autres collègues qui ont pu être utilisées en formation mais bon déjà c'est très rare et non j'ai jamais vécu ce type d'expérimentation.

11.F : D'accord et est-ce que sur tous les plans de formation que tu as pu vivre, est-ce que du coup tu as déjà été observé par des formateurs et est-ce que tu as eu un retour des séances ?

12.P : Non euh je réfléchis, est-ce que... on a eu un plan math, mais nan y'avait pas de formateur qui ont observé de séances dans ma classe, dans d'autres oui mais pas dans la mienne, donc non non j'ai jamais eu ce type de retour.

13.F : Donc globalement ta formation continue, tu la décrirais comment ? Les formations auxquelles tu as participé, c'était sous quelle forme ?

14.P : C'est des formations entre guillemets classiques avec des euh où on on apporte des éléments de façon magistrale, dirons-nous...

15.F : Et donc après derrière, il n'y a pas d'analyse sur la pratique qui est faite en classe ?

16.P : Non, non pas spécialement, ça peut arriver voilà, qu'on demande lors d'une formation, comment chacun fonctionne, mais sans qu'il y ait un retour.

17.F : Sans qu'il y ait une analyse d'expert, de formateur derrière qui puisse permettre un peu d'analyser les gestes professionnels que tu vas mettre en place ?

Et alors comment tu as fait, tout au long de ta carrière, pour faire évoluer ta pratique en général ? Est-ce que tu as l'impression qu'il y a des choses précises, où tu te dis « ah bin là oui ça m'a permis de prendre conscience de ça, de comment globalement, parce que tu as l'impression que ta pratique a évolué au cours des années ?

18.P : Oui c'est compliqué à analyser, évidemment, je ne suis pas le même enseignant qu'au tout début après analyser comment ma pratique a évolué, c'est pas évident, d'autant plus que voilà j'ai vraiment fonctionné sur de multiples niveaux, dans de multiples écoles parce que j'ai pas mal changé, du coup euh c'est pas forcément facile de savoir de quelle manière on évolue voilà, j'ai travaillé avec des Tout-Petits comme avec des CM2 du coup alors voilà même si ça reste pour certaines choses on voit que qu'il y a des... c'est commun, c'est-à-dire qu'il y a des choses vraiment que ce soit une classe, de la gestion de classe, que ce soit des petits ou des plus grands c'est finalement les mêmes éléments qui ressortent mais voilà nan pour ce qui est de savoir ce qui a fait évoluer ma pratique peut-être que ça pourrait ressortir si on avait des entretiens voilà comme tu dis avec des formateurs ou des inspecteurs mais plus régulier là en l'occurrence c'est pas le fonctionnement qui existe dans notre système éducatif donc nan j'imagine que la pratique a évolué au hasard des ressources qu'on découvre peut-être parfois en formation ou plus généralement en discutant avec d'autres collègues mais c'est dur d'être objectif ou d'avoir un retour personnel sur ça, oui.

19.F : Je vais à présent te poser des questions plus en lien avec notre sujet qui est donc l'enseignement de la compréhension en lecture, avant la formation de l'année dernière, comment enseignais-tu la compréhension en lecture ? Est-ce que tu avais un support particulier, tu avais l'impression de procéder d'une manière particulière ? Ou ...

20.P : Non je n'avais pas de support particulier, je pensais démarrer Narramus cette année sinon en gros je ... je pose des questions à la fin d'une histoire lorsque nous travaillons sur des albums. Je faisais aussi dessiner des phrases pour voir s'ils ont compris.

21.F: Et quelles étaient ou sont les difficultés que tu rencontres ?

22.P : Je sais pas, je leur demande d'expliquer. Je ne sais pas trop, j'ai quasiment toujours eu des élèves en REP, qui ont des difficultés en langage oral et écrit, qui manquent beaucoup de vocabulaire...

23.F : Et donc quels seraient les points importants que tu as retenu du plan français ? Qu'est-ce qui te reste à l'esprit, sachant que ce plan n'a pas pu se dérouler comme il était prévu à cause de la situation sanitaire, qu'est-ce que ça t'a permis de comprendre ?

24.P : Je ne sais plus trop... par rapport à la méthode, d'expliquer le vocabulaire avant, de poser des questions pendant la lecture et pas seulement à la fin, d'être plus explicite avec les élèves.

25.F : Est-ce que tu estimes que pour s'approprier des nouveaux contenus de formation, il y ait besoin d'un approfondissement personnel derrière ?

26.P : Oui oui mais on a pas forcément le temps, il y a tellement de choses à enseigner, tout demande du temps...

27.F : Et donc vous dites « expliquer le vocabulaire avant, poser des questions pendant », ce sont des choses que tu ne faisais pas avant ou tu le faisais de temps en temps ou pas du tout ?

28.P : Nan, expliquer le vocabulaire avant, nan et euh bah si expliquer au cours de l'histoire parfois si, mais pas forcément en posant des questions, on explique sans vraiment leur poser des questions.

29.F : Tu estimes que les notions qui ont été abordées en formation étaient nouvelles pour toi ? Ou c'est des choses dont tu avais déjà entendu parler ou que tu connaissais déjà ?

29.P : (*réfléchit/silence*) Nan il y avait des nouvelles choses, il y avait des choses que je faisais déjà, je me dis qu'il y a des choses que je devrais faire plus, plus régulièrement...

30.F : Est-ce que tu penses que sur ce qui a été transmis sur ces 2-3 temps de formation étaient suffisamment accessibles et possible à mettre en place ?

31.P : Oui ça demande une phase d'appropriation en classe, qui demande un certain temps et puis de d'arriver à le mettre en classe régulièrement...

32.F : et tu y arrives à le mettre régulièrement en place ?

33.P : Nan pas encore assez mais je vais essayer...

34.F : Qu'est-ce qui freine ?

35.P : Bin ce qui freine c'est l'ensemble des choses à mettre en place en classe surtout au CP (*silence*) il manque du temps...

36.F : Et par rapport aux outils qui ont été présentés (pour rappel : la lecture pas-à-pas, le visibléo, de Marie-France Bischoff, l'enseignement des stratégies explicites en compréhension de Maryse Bianco) comme des possibilités existantes, est-ce que dans ce que tu as pu mettre en place, tu as l'impression de l'avoir déjà adapté à ta pratique, à tes contraintes ?

37.P : Non c'est compliqué, je n'ai pas eu le temps de me repencher dessus, je ne me sens pas capable de m'y mettre tout seul...J'essaie d'être plus explicite, de faire ce que j'ai dit tout à l'heure, le vocabulaire en amont, les questions au cours de l'histoire...

38.F : Cela te paraîtrait plus simple de co-construire des séances avec d'autres enseignants ou les formateurs pour pouvoir tester dans un premier temps ?

39.P : Oui par exemple... essayer quelque chose, comparer avec d'autres collègues, il faut du temps pour se sentir à l'aise avec un nouvel outil, une nouvelle manière de faire, en plus euh on n'a pas de recul on sait pas trop ce que ça « doit » permettre chez les élèves donc euh après c'est difficile aussi d'interpréter...

40.F : Ça c'est quelque chose que vous avez pu vivre en formation, de co-construire des séances avec des formateurs ou des collègues ?

41.P : Non la plupart du temps, ce sont des apports théoriques après parfois on en rediscute avec des collègues, on essaie des choses dans notre école sur le cycle ou sur un niveau si on est plusieurs à avoir le même niveau, mais une fois de plus ça demande beaucoup de temps et on a pas de temps pour ça, on le prend si on veut bien... sauf quand j'étais en REP + où on avait du temps de décharge pour travailler en groupe de travail mais ailleurs c'est que sur le volontariat et l'investissement personnel... c'est bien dommage...

42.F : Très bien, je te remercie, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu voudrais évoquer ou rajouter ?

43.P : Non, euh... non c'est juste voilà que euh on manque toujours de temps, il y a beaucoup de choses à enseigner, les problèmes semblent toujours plus importants c'est compliqué de faire des choix de savoir quoi faire et comment...

Annexe n° 5 : Fiche de préparation de l'enseignant :

Séance de compréhension 1 : « L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau » de Philippe Corentin.

En amont, le vocabulaire qui peut poser problème est expliqué :

Un gros plein de soupe

Un passager

Une intention

Faire demi-tour

Goinfre

Malin

Débarquer

Tapuscrit	Questions à poser / Nœuds de compréhension identifiés
Couverture : L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau	Faire identifier les personnages de l'histoire : un ogre : que mange un ogre d'habitude ? Un loup : et le loup il mange quoi ? Une petite fille : que mangent les petites filles le gâteau : que mange le gâteau ? D'après cette couverture que pourrait raconter cette histoire ?
C'est encore, l'histoire d'un ogre, mais celle-là elle est rigolote. C'est donc un ogre, un gros ogre, un gros plein de soupe, qui revient de la chasse. Il en ramène un loup, une petite fille et un gâteau. Il est bien embêté l'ogre. Le château là-bas de l'autre côté c'est chez lui, mais pour traverser il n'a qu'un tout petit bateau : il ne peut prendre qu'un seul passager à la fois.	Pourquoi l'ogre est parti chasser ? Pourquoi il est embêté ? Que veut-il faire ? Mais il n'y a qu'une place, comment il va faire vous pensez ? <i>On peut faire un schéma au tableau pour faire visualiser la scène aux élèves et faire essayer les différentes possibilités de traversée</i> <i>Prendre du temps pour que les élèves fassent des hypothèses sur les différentes possibilités de traversées.</i>

Alors il fait d'abord traverser la petite fille. Pour que le loup ne la mange pas	Que va-t-il se passer à votre avis ? Que doit faire l'ogre ?
Puis, vite, vite, il revient chercher le loup avant qu'il ne mange le gâteau. Mais le loup n'a pas mangé le gâteau. Il déteste ça, les gâteaux. Pouah ! Il préfère les petites filles	Que va-t-il se passer alors s'il cherche le loup ?
Ça c'est bon, la petite fille. C'est tendre, c'est sucré. Miam Miam !	Que va-t-il se passer ? L'ogre a-t-il fait le bon choix ? Pourquoi ?
Mais aux cris de la pauvre enfant, l'ogre a compris les intentions du loup. « La petite fille, c'est pour moi ! Rugit-il « C'est moi qui vais la manger. Allez hop ! Demi-tour ! Non mais quel goinfre celui-là ! »	Mais comment va faire l'ogre alors ?
L'ogre débarque le goinfre et embarque le gâteau. La petite fille, elle adore ça, les gâteaux. Surtout les gros pleins de crème.	C'est qui le goinfre ? Est-ce que c'est vraiment un goinfre (ou est-ce que c'est l'ogre qui pense que c'est un goinfre ? Pourquoi ? Que va-t-il se passer ?
Mais aux cris du gros plein de crème, l'ogre a compris les intentions de la petite fille. « C'est mon gâteau, c'est mon dessert ! C'est moi qui le mangerai ! Rugit-il en faisant une nouvelle fois demi-tour. « Nan mais quelle bande de goinfres ! » Oh l'autre ! Gros goinfre toi-même !	Comment l'ogre a-t-il fait pour comprendre ? Pourquoi il rugit ? Comment se sent l'ogre ? Pourquoi ?
L'ogre reprend le loup qui – cette fois-ci, ça y est ! - va pouvoir enfin se régaler ? Maman !	Qui va se régaler ? Pourquoi ?
Eh non ! Le loup ne se réglera pas. L'ogre est reparti avec Jeannine. Il est malin, l'ogre	Pourquoi il est malin, il va réussir à votre avis ? Que va-t-il faire maintenant ?

Précisez que Jeannine c'est la petite fille, le loup c'est dédédé, le gâteau n'a pas de nom, mais qu'importe c'est la petite fille qui va le manger.	
Eh non ! Jeannine ne va pas le manger. L'ogre est reparti avec lui. Il est malin, l'ogre.	Qu'ont l'air de penser le loup ? La petite fille ? Il est malin l'ogre ? Comment va-t-il faire maintenant ?
Et hop ! L'ogre débarque le gâteau et repart. C'est gagné ! Il ne lui reste plus qu'à ramener Jeannine ... Mais que se passe-t-il ? Oh là là ! Le pauvre ogre... Ouille ouille ouille ! Ça c'est bête alors !	Que va t-il se passer ?
Fin	Alors ? Que s'est-il passé ? Et que font le loup, la petite fille et le gâteau ?
Faire observer l'image de fin	Alors ? Que pense l'ogre ? Qu'est ce qui s'est passé ?

Annexe n° 6 : Synopsis support à l'analyse mésoscopique de la séance 1 filmée :
24 mars 2022.

La séance filmée a duré 50 minutes et 25 secondes mais la totalité de la séance n'a pas été utilisée en intégralité pour l'entretien d'auto-confrontation simple : il a porté sur les 30 premières minutes. Le synopsis a donc été réalisé sur ce même temps.

N° épisode	Temps	Phases didactiques et organisation et activités – ressources utilisées	Actions Professeurs – Elèves	Description du contenu
E1	0'00-0'42	Introduction de la séance Classe entière (CE : tout au long de la séance). Ressources utilisées : l'album « L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau de Philippe Corentin ». Fiche de préparation Tableau - Personnages A déplacer	P énonce une comptine Les E répètent les vers.	<i>Mise au calme avec la comptine « Je fais le tour de ma maison »</i> P « Chut, c'est l'heure de l'histoire ! »
E2	0'42-5'19	Représentations initiales des élèves – contrôle oral de connaissances – Interactions	P demande aux élèves de définir certains termes : travail sur le titre Les E répondent aux questions du P, ils proposent des éléments connus sur ce qu'est un ogre, puis un loup, puis une petite fille puis un gâteau. Puis sur ce qu'ils mangent.	P présente la couverture de l'album et il lit le titre aux élèves. Puis il demande « Je vais vous demander qu'est-ce que c'est qu'un ogre ? » puis un loup... le P prend en compte les réponses des élèves et complète s'il le juge nécessaire. Puis P demande ce que mange un ogre, un loup, une petite fille et un gâteau. P demande ensuite ce que mangent les personnages.
E3	5'20 – 8'53	Contrôle oral de connaissances – Interactions	P interroge les élèves sur les mots difficiles ou inconnus de l'histoire. Les E répondent, proposent des éléments de réponses. Le P reformule, confirme la réponse ou corrige. Il complète la définition s'il le juge nécessaire.	P explique qu'ils vont d'abord travailler sur le vocabulaire qui pourrait poser problème, il interroge les élèves si le mot est connu et sur sa signification « Alors pour cette histoire, je vais faire, comme la dernière fois, c'est-à-dire, que nous allons expliquer les mots de vocabulaire pour lesquels vous pourriez avoir du mal à comprendre l'histoire »
E4	8'54 - 10'31	Réalisation de l'activité – Interactions	P montre la couverture du livre en demandant aux E d'imaginer ce qu'il va se passer dans l'histoire. Les E formulent des hypothèses.	« Je vais démarrer l'histoire » « Je vous remontre » « Quand vous regardez seulement la couverture, à votre avis que va-t-il se passer dans cette histoire ? »

			P. interrompt les propositions des élèves	Le P doit interrompre les idées des E car ils continuent à proposer des idées « Peut-être, on va voir, on ne propose rien de plus car on a déjà eu plein d'idées, et là nous allons démarrer ».
E5	10'32 -11- 57	Développement du cours – Lecture aux élèves	P montre la première page de l'album en commençant à lire le texte. Il laisse un temps sans rien dire pour que les élèves observent l'image.(20 sec) Les élèves écoutent et regardent l'image.	Lecture des premières pages de l'album par le professeur.
E6	11'58 - 12'56	Réalisation de l'activité- Interactions	P pose des questions aux élèves pour vérifier leur compréhension et clarifier les inférences. Les E émettent des hypothèses. P répète ou reformule les réponses des élèves	« Pourquoi l'ogre est parti chasser ? » E : « Parce qu'il avait faim » P : « Pourquoi il est embêté ? » E « Parce qu'il peut emmener qu'un passager » P « dans quoi ? » E « Dans son petit bateau » P : « Que veut-il faire ? » « Pourquoi il veut les emmener dans son bateau ? » E : « Pour les manger » P : « Dans son bateau ? » E : « Non chez lui ! »
E7	12'57 – 14'30	Développement du cours – Présentation de l'activité	P va au tableau pour représenter les 4 personnages de l'histoire et la scène principale de l'histoire et modélise l'histoire en réalisant les déplacements possibles des personnages Les E. écoutent, observent.	P : « Les personnages ne peuvent être que 2 à la fois sur le bateau. Il y a 4 personnages : l'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau. Comment peut faire l'ogre pour faire traverser tout le monde ? »
E8	14'30 - 16'54	Réalisation de l'activité – Interactions Modélisation de la situation au tableau	P demande aux élèves de formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Pour faire valider ou non les hypothèses, il modélise la situation au tableau pour faire manipuler les déplacements des élèves. Les E formulent des hypothèses – P ajuste les propositions des élèves en étayant les réponses pour qu'ils comprennent le problème de la situation pour aboutir à l'explicitation du problème inférentiel. Puis P résume les différents éléments.	P : « A votre avis, comment va faire l'ogre pour traverser la rivière ? » « Ensuite ça peut être qui d'autre qui va sur le bateau ? » P : « Il leur dit d'aller tout seul sur le bateau, c'est ça ? » P « Bah qu'est-ce qu'ils vont faire s'il leur dit d'aller tout seul sur le bateau ? » E : ils vont partir » P : « Donc il va devoir trouver une solution pour pouvoir tous les emmener dans son château »

E9	16'54 - 20'54	Réalisation de l'activité – Interactions Modélisation de la situation au tableau	P continue de lire l'histoire en montrant les images de l'album. Les E écoutent Puis P s'arrête pour poser des questions de compréhension aux élèves. Les E participent en formulant des hypothèses. Puis P retourne au tableau en modélisant les hypothèses des élèves pour confirmer ou non la validité des hypothèses. Puis il stoppe les propositions des élèves.	Lecture du texte de l'histoire puis P demande aux E : « Que va-t-il se passer, à votre avis, s'il fait d'abord traverser la petite fille ? » E : « Ils vont s'échapper » Les E font plusieurs propositions, le P doit rappeler la contrainte du passager unique sur le bateau, les E font beaucoup de propositions, P est à nouveau obligé de stopper les propositions pour avancer dans la lecture « On va voir si c'est ça, pour l'instant on en est là, et on continue ».
E10	20'54 - 24'11	Réalisation de l'activité – Lecture Interactions	P lit la suite du texte E écoutent en observant les images puis P reformule le contenu du texte en modélisant la suite de l'histoire au tableau et valide ou non les premières hypothèses des E en posant des questions aux E. Les E interrogés répondent aux questions Puis P demande aux élèves d'imaginer ce qu'il va se passer ensuite. Les E font des propositions	Lecture du texte puis P reformule « donc l'ogre a laissé la petite fille ici, il n'a pas fait l'idée de .., il n'a pas fermé à clef, il est revenu, comment ? » E : -En vitesse P :-pourquoi ? E : pour pas que le loup mange le gâteau P : Mais est-ce qu'il aime les gâteaux le loup ? E : Non P : Qu'est-ce qu'il aime manger le loup ? E : Les petites filles P : Bravo ! « A votre avis, maintenant qu'on en est là, que va-t-il se passer s'il cherche le loup ? »
E11	24'11 - 25'45	Réalisation de l'activité – Lecture – Interactions	P continue de lire l'histoire en montrant les images aux élèves puis s'interrompt pour poser des questions Les E répondent et le P reformule en commentant la réponse de l'E puis P étaye ses questions pour vérifier la compréhension des élèves P reprend la main sur les échanges et poursuit la lecture	P « Je poursuis l'histoire » P : « Il est en train de faire quoi l'ogre justement ? » P « et qu'est-ce qu'il dit le loup ? Il est triste ou il est content ? » « Pourquoi ? » « A votre avis, est-ce que l'ogre est en train de faire le bon choix là ? » E : nan ! P : « Bin non pourquoi ? Que va-t-il se passer ? » P : « J'avance un peu sinon ça va être trop long »
E12	25'45 - 27'37	Réalisation de l'activité - Lecture – Interactions	P lit la suite du texte en reformulant une phrase pour assurer la compréhension. Il synthétise les nouvelles informations apportées en modélisant la situation au tableau.	P : « Donc au final, il ne dépose pas le loup parce qu'il voit bien que le loup c'est un gros goinfre et qu'il veut manger la petite fille ! » P : « Comment va-t-il faire maintenant ? »

			<p>P interroge les élèves sur la suite possible de l'histoire E propose une idée que le P reformule en modélisant la proposition au tableau</p>	<p>P : « Mais s'il fait ça, à votre avis qu'est-ce qu'il va se passer ? »</p>
E 13	27'37 - 29'40	Réalisation de l'activité - Lecture – Interactions	<p>P poursuit la lecture en modélisant en même temps l'action au tableau puis P interroge les E sur la compréhension de l'action en cours</p> <p>Un E pense avoir trouvé la solution et la propose en appelant P sans attendre de pouvoir parler. Une autre E lui explique que son hypothèse n'est pas valide P confirme en reformulant puis il lit la suite du texte pour confirmer les hypothèses..</p>	<p>P : « Pourquoi il dit « mamannnn » le gâteau ? »</p> <p>Le P veut poursuivre la lecture mais un E intervient pensant avoir résolu le problème : « L'ogre doit d'abord débarquer le gâteau, puis la petite fille, puis le loup » Une autre E intervient pour dire que ça ne convient toujours pas car le loup et la petite fille vont se retrouver ensemble. P observe et laisse les élèves argumenter puis confirme la dernière hypothèse en lisant la suite du texte qui va apporter les éléments de réponse.</p>

<u>Annexe n°7 : Verbatim : entretien d'auto-confrontation simple n°1</u>	
Enquêté	Le professeur (en classe de CP)
Désignations	P = Professeur F = Formatrice-chercheuse (Cindy Rannou-Schoch)
Date de l'entretien	Mardi 29 mars 2022
Durée de l'entretien	01 h 01 min 15 sec
Lieu de l'entretien	Dans la classe du professeur
Observations	L'extrait choisi porte sur les trente premières minutes de la séance filmée.

1.F : Avant de commencer cet entretien, je tenais à te remercier pour avoir accepté de participer à cette recherche. Je tenais à rappeler le cadre de cette recherche. L'objectif n'est pas d'évaluer la séance mais d'échanger et d'aller questionner les gestes professionnels qui se mettent en place suite à une formation. C'est l'occasion de pouvoir s'observer, de prendre du recul sur le cours de l'action en classe qui ne nous permet pas de prendre du recul. À aucun moment il n'y a de jugement de ma part, mais uniquement des questionnements qui vise une réflexion de ta part sur la façon dont tu mènes ton enseignement. Pour cela, j'arrêterai la vidéo à certains moments pour te questionner, mais tu peux également intervenir si tu souhaites revenir sur certains moments et couper la vidéo. Est-ce cela te convient ?

2.P : Oui

3.F : Alors est-ce que tu peux me redire sur quoi portait la séance ?

4.P : C'était une séance de euh ... de compréhension sur euh sur euh le livre euh « L'ogre, la petite fille et le gâteau »

5.F : Et pour cette cette séance, tu l'as euh, tu l'as euh mené d'une manière particulière, en utilisant une méthodologie particulière ou c'était ta manière habituelle de mener des séances de compréhension ?

6.P : Alors non, j'ai repris une méthode qui avait été expliquée en formation ... la méthode de lecture pas à pas qui permettait, qui indiquait une méthodologie pour, pour les séances de compréhension.

7.F : Très bien, alors on va commencer à regarder le film, j'ai ciblé un extrait sur les 20-30 premières minutes sur les 50 filmées au total.

(Extrait film)

8.F : Alors à ce moment-là comment tu t'y prends pour commencer ta séance ?

9.P : Je commence la séance par une comptine pour capter la concentration des élèves et ensuite je démarre la lecture

10.F : Et qu'est-ce que tu leur dis précisément ?... On peut revenir hein...

(F. remet l'extrait)

11.P : Du coup je ...

12.F : Comment la séance est présentée aux élèves ?

13.P : Comme une histoire, c'est la comptine que je fais toujours avant les lectures offertes, même si là ça n'était pas tout à fait une lecture offerte puisque nous sommes dans le cadre de la lecture pas-à-pas.

14.F : Et donc comment tu aurais pu t'y prendre autrement pour présenter la séance si tu imaginais, en voyant, dire que c'est l'heure de l'histoire, du point de vue des élèves, sachant que ton objectif... Quel est ton objectif pour cette séance ?

15.P : Du coup oui, ce n'était pas une lecture offerte comme d'habitude puisque là l'objectif c'était vraiment de travailler la compréhension donc euh j'aurais pu... Il me semble que juste avant je leur ai dit que c'était une séance un peu particulière mais euh mais euh oui peut-être

que la comptine n'était pas nécessaire parce que ce n'était pas la même lecture offerte.

(Extrait film)

16.F : Alors là comment tu t'y prends pour euh commencer ta séance ?

17.P : Eh bin du coup je vérifie que les enfants comprennent bien déjà le vocabulaire du titre et qu'ils soient bien au clair sur ce que chacun mange puisque ce sera le thème de l'histoire, dans cette histoire c'est très important, et du coup je vérifie dès le départ s'ils sont bien au clair par rapport à cela

18.F : Donc du coup ton objectif c'est...

19.P : L'objectif c'est de voir s'ils ont les prérequis nécessaires à la compréhension de la suite de l'histoire

20.F : Très bien

(Extrait film)

21.F : Donc là tu vas expliquer les mots en amont de l'histoire c'est ça ?

22.P : En amont de l'histoire oui dans le cadre de la méthode de lecture pas-à-pas, j'explique les mots qui pourraient poser des soucis de vocabulaire, vérifier qu'ils les comprennent bien, qu'ils les connaissent.

(Extrait film)

23.F : Qu'est-ce que tu as dit à ce moment-là ? Tu as dit un passager...

24.P : De quoi ?

25.F : Tu as dit un passager c'est facile.

26.P : Oui je me suis dit qu'il le connaissait.

(Extrait film)

27.F : Donc là comment tu t'y prends pour expliquer les mots en amont ?

28.P : ... Eh bien, j'interroge les élèves pour voir s'ils connaissent les mots et si vraiment ils ne connaissent pas, c'est moi qui donne la réponse.

(Extrait film)

29.F : Alors du coup, comment tu as vécu ce moment-là ? Est-ce que tu t'attendais à ce que les élèves aient ces connaissances-là ? Ou est-ce que tu pensais qu'ils en savaient moins ou plus ? Comment tu as vécu ce moment d'explication de vocabulaire en amont ?

30.P : ... Euh... La difficulté de ce moment c'est que c'est toujours un peu long d'expliquer les... De faire expliquer les mots en amont même si ça me semble intéressant pour la suite de la compréhension euh là au niveau du vocabulaire c'est vrai qu'une ou deux fois j'ai dit que c'était peut-être facile, dans le sens où je pensais qu'ils connaîtraient le vocabulaire... Après certains étaient plus compliqués donc c'est moi qui ai dû donner euh... Voilà c'est c'est ... C'est toujours des des, ça dépend aussi du niveau de chaque élève, celui qui sait peut expliquer aux autres.

31.F : Est-ce que tu as l'impression, est ce que tu pourrais faire autrement, est ce que tu as l'impression que tu pourrais envisager ce moment différemment ? Si maintenant que tu l'as mené plusieurs fois. Est-ce que c'est quelque chose que tu faisais avant la formation d'expliquer le vocabulaire en amont ?

32.P : Euh non, c'est vrai que d'habitude ... Euh ... J'ai plutôt tendance à expliquer au cours de l'histoire tout... Tout simplement, donc là c'est vraiment suite à la formation que j'ai mis en place euh cette explication alors soit éventuellement le faire vraiment plus en amont pourquoi pas quelques jours avant travailler sur ce vocabulaire pour être prêt le jour de l'histoire pour éviter de passer ce temps-là qui prend déjà pas mal de temps mais sinon euh sinon voilà habituellement quand on rencontre un mot, un mot que je soupçonne qui n'est pas connu des élèves au cours de l'histoire j'avais tendance à m'arrêter et à l'expliquer pendant la lecture.

(Extrait film)

33.F : Alors comment tu t'y prends à ce moment-là ? Qu'est-ce que tu fais ?

34.P : Eh bien là déjà, comme on a eu cette phase d'explication du vocabulaire, je redis le le le titre aux élèves pour les remettre dans l'histoire avant de démarrer.

35.F : Et donc là tu leur demandes d'imaginer ce qui pourrait se passer dans l'histoire ?

36.P : Et voilà pour également susciter leur intérêt et voir ce qu'eux imaginent je leur ai demandé de... Qu'est-ce qu'ils imaginaient en partant de la couverture, ça c'est quelque chose que je fais souvent voilà, on regarde la couverture, demander aux élèves de formuler des hypothèses sur ce que ça peut raconter en partant juste de l'illustration de la couverture.

37.F : Et du coup quel est le but de faire ce travail-là ?

38.P : Eh bien le but ça permet de formuler des hypothèses ils pourront vérifier après la lecture de l'histoire s'ils avaient raison, de s'approprier les personnages qui sont présents sur la couverture, de favoriser leur intérêt pour l'histoire dans le sens où ils s'imaginent déjà une histoire qui pourrait avoir en partant seulement d'une image sur la couverture.

39.F : Très bien

(Extrait film)

40.F : Alors là comment tu t'y prends pour commencer la lecture de l'histoire ? Qu'est-ce... Comment tu fais, essaye de décrire...

41.P : Je présente le livre aux élèves qu'ils aient les illustrations que chaque élève puisse voir les images je démarre la lecture en veillant à ce que chaque élève suive bien en regardant les images du livre.

42.F : Et donc tu fais ce choix de... montrer l'illustration à tous les élèves, quel est ton objectif quand tu leur montres l'illustration ? Car tu pourrais juste lire le texte sans leur montrer les images...

43.P : C'est vrai que l'illustration...les enfants aiment bien voir les images, ça peut les aider à favoriser la compréhension puisque voilà avec les dessins en même temps que l'histoire qui est lue ça peut leur permettre de mieux comprendre le texte et de ...De mieux rentrer dans l'histoire.

44.F : Très bien

(Extrait film)

45.F : Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

46.P : Dans le cadre de la méthode de lecture pas à pas je m'arrête plusieurs fois au cours de la lecture pour poser des questions de compréhension euh sur ce qui vient d'être lu c'est vrai que c'est quelque chose que je pouvais faire parfois au cours de différentes lectures mais déjà moins systématiquement et en ayant plutôt tendance à le faire à la fin tout simplement donc là c'est vraiment au cours de la lecture que je m'arrête pour vérifier que la le texte a été compris par les élèves.

47.F : Et donc comment tu t'y prends ensuite pour vérifier cette compréhension ?

48.P : Donc je pose des questions qui sont préparées en amont et euh...hum... j'interroge les élèves, un élève ou plusieurs élèves pour savoir si pour voir s'ils ont bien compris.

(Extrait film)

49.F : Alors qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

50.P : Donc là, à ce moment-là pour euh vraiment rentrer dans la contextualisation de l'histoire euh je au tableau je euh... je dessine euh le le le château, la situation de l'histoire qui sont aimantés sur le tableau on a ce, c'est une histoire qui se prête bien à cette à à présenter ainsi, on a les 4 personnages, le château et la barque et ça va nous permettre de réfléchir quels sont les différentes solutions de l'ogre pour voir pourquoi il agit ainsi dans l'histoire.

(Extrait film)

51.F : Qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là ?

52.P : J'ai eu un petit souci technique, donc je j'ai dû changer de matériel au cours de la séance.

- 53.F : Et comment tu aurais pu faire autrement pour éviter ça ?
- 54.P : J'aurais évidemment pu prévoir le bon matériel mais les aléas sont parfois impondérables...
- 55.F : Ou alors avec le TNI tu aurais eu la possibilité de présenter la chose différemment aux élèves ?
- 56.P : ...Humm
- 57.F : Non ça ne te semble pas...
- 58.P : Oui nan y'a certaines fonctions qui permettent de manipuler des objets sur le TNI, là j'ai préféré la solution plus traditionnelle avec des images aimantées sur le tableau
(Extrait film)
- 59.F : Alors comment tu t'y prends là pour recueillir les hypothèses, c'est les hypothèses des élèves là que tu recueilles ?
- 60.P : Donc là euh on recherche les différentes hypothèses dans le sens où ça permet aux élèves de mieux rentrer dans la compréhension de l'histoire puisqu'ils auront eux-mêmes auparavant formulé différentes hypothèses donc euh voilà j'interroge les élèves sur quels trajets peuvent être effectués et euh là par exemple sur la dernière proposition, on comprend que si l'ogre n'est pas sur le bateau et bien les autres personnages vont en profiter pour s'échapper donc voilà ça permet déjà de comprendre une situation et ensuite de de voir de comprendre par la suite pourquoi l'ogre a fait ses différents choix comprendre pourquoi l'histoire se déroule ainsi.
- 61.F : Et donc là quand les élèves font des hypothèses est-ce que tu, c'est toi qui les confirmes ou comment tu valides ou pas les hypothèses comment tu apportes ces...
- 62.P : C'est vrai que j'induis un peu certaines euh certaines réponses enfin dans le sens où voilà l'hypothèse bin la dernière là du loup et du gâteau je voilà je j'explique ce qui pourra arriver... certaines certains élèves le comprennent facilement puisqu'eux-mêmes donnent la solution ils disent : « ah bin nan ça va pas puisqu'ils vont s'échapper » donc voilà on essaie de réfléchir ensemble et c'est vrai que parfois c'est un peu moi qui qui qui induit la la réponse pour pour qu'ils comprennent bien.
- 63.F : Et comment... Est-ce que tu tu tu penses que tu pourrais faire autrement, est-ce qu'il y aurait un autre moyen de faire pour peut-être faire autrement ?
- 64.P : Hum... Là j'aurais peut-être pu laisser un peu plus de temps, voilà, après c'est vrai que c'est une séance qui est assez longue, pour éviter de perdre trop de temps y'a des moments au cours de la séance j'ai dû me sentir obligé de donner la réponse pour accélérer entre guillemets même si là on voit bien que certains élèves avaient bien compris la situation et y'aurait pas eu besoin de mon étayage avant ils auraient pu expliquer eux-mêmes, j'aurais pu éventuellement pu demander à un élève de venir au tableau...De réaliser différentes propositions et d'expliquer.
- 65.F : Et comment on peut justement faire pour amener les élèves finalement à trouver les moyens pour comprendre tout seuls ?
- 66.P : ... Bin justement oui voilà en en en faisant venir un élève sans que moi j'intervienne surtout que là il y avait cette possibilité de manipuler donc en manipulant il peut comprendre par lui-même les autres peuvent intervenir pour l'aider donc ça c'est sûr c'est une solution qui était envisageable.
(Extrait film)
- 67.F : Alors là comment tu te sens par rapport à cette méthode que tu tu, est ce que c'était la première fois que tu la testais ?
- 68.P : C'était euh oui la deuxième fois oui oui donc euh
- 69.F : Parce que là on voit que tu as besoin d'aller rechercher ce que tu avais préparé.
- 70.P : Oui j'ai des questions qui sont préparées donc comme au cours de la séance on va sur

différentes idées on prend en compte les différentes idées des élèves on ... De temps en temps je me recentre sur la fiche de préparation que j'avais élaboré pour voir si je n'ai pas oublié certains éléments.

(Extrait film)

71.F : Alors qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

72.P : ... Là je fais un petit bilan sur ce qu'on a...trouvé, voilà récapituler, essayer que ce soit ...au clair pour les élèves, ce qu'on a cherché en manipulant au tableau de voir bin ce que les différentes solutions qui permettaient à l'ogre de transporter les différents passagers, on a vu ce qui n'était pas possible et là je je fais un résumé de ce qu'on a trouvé ensemble.

73.F : Et pourquoi tu penses que c'est important ce point de synthèse sur ce nœud de compréhension ?

74.P : Comme là ça a pris un certain temps, le récapitulatif est important avant de redémarrer l'histoire et aussi de façon à être sûr que ce soit clair pour tous les élèves même si évidemment je ne peux pas interroger chaque élève individuellement

(Extrait film)

75.F : Donc là qu'est-ce que tu ...

76.P : Nous avons poursuivi l'histoire, et donc comme sur cette histoire bien particulière ça se prête bien de montrer au tableau comment s'effectue le la situation donc euh euh je me suis arrêté pour tout de suite montrer au tableau ce qui se passe et qu'on ait bien visuellement encore plus que sur l'image de l'illustration du livre, visuellement au tableau la situation qui se présente et ensuite donc j'interroge les élèves pour qu'ils puissent élaborer une hypothèse sur ce qui va se dérouler ensuite ce qui va nous permettre de mieux comprendre ce qui va ensuite se passer dans l'histoire puisqu'on aura déjà réfléchi dessus avant.

(Extrait film)

77.F : Là qu'est-ce que tu demandes de préciser à l'élève ?

78.P : Je lui demande de préciser euh ce qui va se passer ensuite puisque...

79.F : Tu insistes sur le « il » parce que l'élève dit plusieurs fois « il » ils vont traverser

80.P : Oui du coup je lui demande d'être bien au clair sur ce qu'il entend par « il » et donc de bien nommer chaque élément, chaque personnage.

(Extrait film)

81.F : Là comment tu t'y prends pour valider les hypothèses des élèves ?

82.P : Donc pour certaines hypothèses voilà c'est eux qui... On essaie de montrer en utilisant le le les éléments au tableau, si l'hypothèse ne s'avère pas réalisable, voilà on peut l'expliquer par les différents éléments au tableau.

83.F : Et donc là euh comme tout à l'heure est-ce que c'est les élèves qui arrivent à valider leurs hypothèses ou est-ce qu'ils ont besoin de ton étayage pour comprendre si leurs hypothèses, est-ce que tu valides les hypothèses ou non ?

84.P : Là c'est surtout que globalement sur cette séance c'est plutôt moi qui valide les hypothèses parce que voilà je prends pas forcément assez le temps de demander d'expliquer ou que des camarades valident hum que ce soit une validation entre pairs mais voilà c'est une question de temps c'est une séance qui aurait pu être découpée en en plusieurs partie.

(Extrait film)

85.F : Là tu leur dis on va voir si c'est ça, est ce que tu... Qu'est-ce que tu...

86.P : Alors là je sous-entends que dans la suite de l'histoire on va voir quelles sont les solutions choisies par l'auteur et comment va se dérouler l'histoire. Eux ils ont formulé des hypothèses et nous on va voir ensuite comment va se dérouler l'histoire.

(Extrait film)

87.F : Donc là, qu'est-ce que tu as fait ? Tu as lu la page et ensuite...

88.P : Donc j'ai lu la page et ensuite tout de suite on... réexplique ce qui s'est passé en utilisant les éléments manipulables au tableau ce qui permet de vérifier la compréhension que

les élèves ont bien compris la situation.

89.F : Donc là tu fais le choix de montrer la de rejouer la scène en la manipulant au tableau ?

90.P : Oui voilà.

91.F Plutôt que de poser des questions ?

92.P : Oui on rejoue la scène au tableau ce qui permet aux élèves d'expliquer en plus voyant visuellement de réexpliquer ce qu'il se passe pour vérifier qu'ils aient bien compris, là en l'occurrence il semblerait qu'ils aient bien compris la situation.

93.F : Tu dis il semblerait qu'est ce qui...

94.P : Puisque par rapport aux différentes interventions des élèves, on voit que pour ces élèves qui interviennent ça semble plaire, clair ! Pour eux sur ce qui s'est passé voilà ils ont retenu... Euh ils ont retenu que la petite fille était passé de l'autre côté donc tous ceux qui sont intervenus ont bien compris ce qui s'était passé.

(Extrait film)

95.F : Qu'est ce qui s'est passé à ce moment-là ?

96.P : ... Eh bien... Une élève formule certaines hypothèses et donc je je laisse le champ libre dans le sens où je dis « nous allons voir ce qui va se passer ensuite ».

97.F : Et comment les élèves perçoivent ce champ libre comment tu le mets en mots ? Tu expliques ?

98.P : Je je ... J'explique que j'écoute l'hypothèse et ensuite nous allons la vérifier en poursuivant l'histoire pour voir si ce que l'élève a proposé va effectivement se produire dans l'histoire ou si l'auteur choisit une autre solution.

99.F : Alors je vais juste revenir sur quelques secondes avant... Pour essayer de se concentrer sur ce que tu dis à l'élève.

(Extrait film)

100.F : Alors qu'est-ce que tu as dit aux élèves ? Par rapport à ce que tu as dit tout à l'heure ... Tu expliques que bin il on va voir la suite et du coup comment tu... Quels sont les mots que tu as utilisé pour euh faire comprendre ça aux élèves ?

101.P : ...

102.F : Tu as dit « Peut-être on va voir, je continue ».

103.P : ...Oui c'est... J'ai indiqué que la proposition on ne savait pas si c'était ça qui allait se passer mais que en poursuivant l'histoire on pourra savoir euh savoir si c'est ça ou si c'est une autre solution qui va se dérouler.

104.F : Très bien.

(Extrait film)

105.F : Donc là qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

106.P : Donc là on prend euh la solution par rapport à l'histoire donc nous la rejouons au tableau comme on le fait depuis le début, et je demande aux élèves, là j'insiste pour que ça vienne des élèves je demande aux élèves de réfléchir à la solution qui est envisagée par l'ogre, voir ce que ça peut donner euh par rapport à tout ce qu'on sait le loup qui veut manger la petite fille, la petite fille le gâteau etc

107.F : Et quel est ton but à ce moment-là quand tu leur remontes la situation ?

108.P : Le but là quand je leur remontre la situation c'est justement avant que ce soit validé par l'histoire c'est que eux puissent comprendre eux-mêmes ce qui va et ce qui ne va pas donc quelle solution serait la bonne ou la plus pertinente.

109.F : Et donc les élèves arrivent à comprendre finalement si leurs hypothèses sont possibles ou non ?

110.P : Voilà si ils peuvent ... Bin là sur la suite on va voir si l'élève arrive à trouver mais voilà en reformulant ensemble en regardant au tableau ça permet de dire eh bin voilà si cette situation là il va se passer ça si c'est cette situation-ci voici ce qui va se passer.

(Extrait film)

111.F : Donc là comment tu t'y prends pour valider les hypothèses d'avant et de la suite de l'histoire ?

112.P : Donc là pour valider les hypothèses, tout simplement on lit l'histoire et euh dans l'histoire ça confirme ce que les élèves avaient dit et ça permet de voir qu'ils avaient bien compris ce qui allait se passer.

113.F : Alors on va clôturer là pour l'analyse de la vidéo car c'est vrai étant donné que c'est une méthode très répétitive dans le sens où à chaque nœud de compréhension, l'enseignant pose des questions aux élèves pour lever ces nœuds de compréhension et vérifier la compréhension des élèves, là, sur la suite de la vidéo on reprend cette méthodologie tout au long de l'histoire.

Alors j'aimerais juste poser encore deux trois questions sur un petit peu ton ressenti sur cette séance et sur cette méthode de lecture pas-à-pas. Si voilà il y a des choses que ça t'a permis de sentir que tu ne vivais pas avant, est-ce que tu as... Comment tu analyses ta posture et voilà est-ce que tu peux un peu nous commenter cette méthode sur cette séance ?

114.P : Alors il y a plusieurs euh éléments très intéressants dans cette méthode, bin déjà l'explication du vocabulaire en amont ça c'est quelque chose que je n'avais jamais spécialement fait donc ça je trouve ça intéressant que le vocabulaire soit déjà maîtrisé en amont de l'histoire comme j'ai dit tout à l'heure ce serait même pertinent de le refaire même plusieurs jours avant donc voilà ça nécessite une préparation en amont voilà sachant que parfois les histoires c'est juste des lectures offertes ou qu'on choisit peu de temps avant, là en l'occurrence par contre oui pour ces séances de préparation, de euh compréhension, ça peut être intéressant de euh de préparer bien en amont le vocabulaire, plusieurs jours avant, mais déjà là rien qu'en le faisant avant, j'ai déjà trouvé ça intéressant le fait de s'arrêter au cours de l'histoire pour vérifier la compréhension par les élèves donc ça me semble aussi un point intéressant, vérifier qu'ils ont bien compris les différents éléments pour bah ensuite permettre la compréhension de la suite de l'histoire et là on a aussi l'histoire qui s'y prêtait bien, à la mise en scène, en reprenant les éléments au tableau ce qui nous permettait de formuler différentes hypothèses, de confirmer ou pas ces hypothèses par des manipulations au tableau. Alors sinon évidemment le point euh un peu plus compliqué de cette méthode c'est le le temps. Comme on s'arrête à de nombreuses reprises pour euh vérifier la compréhension ça en fait une séance assez longue.

115.F : Et comment tu pourrais faire autrement alors ?

116.P : Se poser aussi la question sur l'attention des élèves, est-ce que l'objectif qu'ils comprennent peut vraiment être atteint puisqu'ils sont, que ça dure longtemps, on peut penser que leur attention s'affaiblit au cours de la durée. La solution ce serait de découper sur une semaine, de faire des séances plus courtes, de travailler le vocabulaire en amont, faire des séances un peu plus courtes sur les 4 jours, ce qui permet aussi de faire rappeler à un élève ce qu'on a lu la veille et se remémorer les différents personnages, les différents éléments qu'on a lu la veille et ça aussi ça permettra d'ailleurs de vérifier la bonne compréhension puisque si un élève est capable de rappeler ce qui s'est passé ça montre voilà qu'il a bien compris donc voilà c'est une méthode qui est intéressante, que je ne connaissais pas vraiment à part la présentation que j'en avais eu en formation donc voilà je ne referai pas exactement pareil dans le sens où on se rend pas forcément compte de la de du temps que ça va prendre mais comme on interroge beaucoup les élèves, bin c'est long, après là on voit quand même qu'ils sont assez attentifs, parce que voilà c'est une histoire qui les intéresse, y'a y'a beaucoup d'éléments, c'est une histoire rigolote et du coup ils sont intéressés même si la séance est trop longue mais voilà pour arriver vraiment à l'objectif qu'ils comprennent bien c'est une séance qui mériterait d'être coupée en plusieurs parties, oui

117.F : Donc c'est quelque chose que tu penses pouvoir mettre en place ? Découper ces

séances pour pouvoir voir l'évolution et la différence ?

118.P : C'est quelque chose que je pense pouvoir mettre en place en, en choisissant un album par semaine ou ... disons différents albums par période pour lesquels on prépare exclusivement la compréhension et travailler ces albums sur une semaine en préparant la compréhension sachant que voilà on fait aussi de la lecture suivie dans le cadre de l'apprentissage de lecture, on travaille aussi la compréhension mais là voilà ça pourrait être une idée de travailler la compréhension d'une autre façon en forme un peu de rituels assez régulièrement, ça me semble intéressant, ne serait-ce que le l'acquisition du vocabulaire oui aussi.

119.F : Très bien, est-ce qu'il a d'autres choses que tu veux rajouter ?

120.P : Non, bin, voilà c'est vrai que c'était une séance que j'ai trouvé intéressante même si comme j'ai dit qui était un peu longue mais qui changeait des pratiques que je pouvais faire et qui voilà me donne des idées pour améliorer mes séances de compréhension et enrichir et travailler la compréhension autrement par après.

121.F : Très bien, merci pour cet entretien.

Annexe n° 8 : Mise en relation des données d'observation en classe et des données de l'entretien d'auto-confrontation simple – Séance 1 (24 mars 2022)

N° de l'épisode	Temps	Description de l'épisode : Ce que le professeur fait en classe	Extrait du verbatim de l'EAC : Ce que dit le professeur dans l'entretien	Commentaires du chercheur – Eléments d'épistémologie pratique du professeur
E1	0'00-0'42	Mise au calme : Comptine habituelle ritualisée puis P présente aux élèves la séance « C'est l'heure de l'histoire »	8.F : Alors à ce moment-là comment tu t'y prends pour commencer ta séance ? 9.P : Je commence la séance par une comptine pour capter la concentration des élèves et ensuite je démarre la lecture 10.F : Et qu'est-ce que tu leur dis précisément ? ... On peut revenir hein... (Remet l'extrait) 11.P : du coup je .. 12.F : Comment la séance est présentée aux élèves ? 13.P : comme une histoire, c'est la comptine que je fais toujours avant les lectures offertes, même si là ça n'était pas tout à fait une lecture offerte puisque nous sommes dans le cadre de la lecture pas-à-pas 14.F : et donc comment tu aurais pu t'y prendre autrement pour présenter la séance si tu imaginais, en voyant, dire que c'est l'heure de l'histoire, du point de vue des élèves, sachant que ton objectif/ quel est ton objectif pour cette séance ? 15.P : Du coup oui, ce n'était pas une lecture offerte comme d'habitude puisque là l'objectif c'était vraiment de travailler la compréhension donc euh j'aurais pu... Il me semble que juste avant je leur ai dit que c'était une séance un peu particulière mais euh mais euh oui peut-être que la comptine n'était pas nécessaire parce que ce n'était pas la même lecture offerte	Définition du jeu didactique : « C'est l'heure de l'histoire ». Savoirs pour enseigner relatifs aux modalités de définition de la tâche.
E2	0'42-5'19	P demande aux élèves de définir certains termes : travail sur le titre Les E répondent aux questions du P, ils proposent des éléments connus sur ce qu'est un ogre, puis un loup, puis une petite fille puis un	16.F : Alors là comment tu t'y prends pour euh commencer ta séance ? 17.P : Eh bin du coup je je vérifie que les enfants comprennent bien déjà le vocabulaire du titre et qu'ils soient bien au clair sur ce que chacun mange puisque ce sera le thème de l'histoire, dans cette histoire c'est très important, et du	Savoirs pour enseigner : Vérifier les prérequis. Adaptation de la mésogénèse. Savoirs à enseigner : Explicitation du vocabulaire en amont. Dévolution du jeu : les élèves répondent aux questions de P. Ils font avancer le temps didactique.

		gâteau. Puis sur ce qu'ils mangent.	coup je vérifie dès le départ s'ils sont bien au clair par rapport à cela	Les élèves complètent les réponses des autres élèves. P régule les réponses et apporte des compléments si besoin.
E3	5'20 - 8'53	P explique qu'ils vont d'abord travailler sur le vocabulaire qui pourrait poser problème, il interroge les élèves si le mot est connu et sur sa signification. Les E répondent, proposent des éléments de réponses. Le P reformule, confirme la réponse ou corrige. Il complète la définition s'il le juge nécessaire	<p>21.F : donc là tu vas expliquer les mots en amont de l'histoire c'est ça ?</p> <p>22.P : en amont de l'histoire oui dans le cadre de la méthode Lecture pas-à-pas, j'explique les mots qui pourraient poser des soucis de vocabulaire, vérifier qu'ils les comprennent bien, qu'ils les connaissent</p> <p>27.F : donc là comment tu t'y prends pour expliquer les mots en amont ?</p> <p>28.P : ... eh bien, j'interroge les élèves pour voir s'ils connaissent les mots et si vraiment ils ne connaissent pas, c'est moi qui donne la réponse</p> <p>29.F : alors du coup, comment tu as vécu ce moment-là ? Est-ce que tu t'attendais à ce que les élèves aient ces connaissances-là ? Ou est-ce que tu pensais qu'ils en savaient moins ou plus ? Comment tu as vécu ce moment d'explication de vocabulaire en amont ?</p> <p>30.P : ... euh... la difficulté de ce moment c'est que c'est toujours un long d'expliquer les.. de faire expliquer les mots en amont même si ça me semble intéressant pour la suite de la compréhension euh là au niveau du vocabulaire c'est vrai qu'une ou deux fois j'ai dit que c'était peut être facile, dans le sens où je pensais qu'ils connaîtraient le vocabulaire... après certains étaient plus compliqués donc c'est moi qui ai dû donner euh... voilà c'est c'est /...c'est toujours des des , ça dépend aussi du niveau de chaque élève, celui qui sait peut expliquer aux autres</p> <p>31.F : est-ce que tu as l'impression, est ce que tu pourrais faire autrement, est ce que tu as l'impression que tu pourrais envisager ce moment différemment ? Si maintenant que tu l'as mené plusieurs fois ? Est-ce que c'est quelque chose que tu faisais avant la formation d'expliquer le vocabulaire en amont ?</p>	<p>Nouveau jeu d'apprentissage : définition du jeu : expliquer les mots difficiles/inconnus.</p> <p>L'enseignant cherche à dévoluer le jeu en convoquant la mémoire didactique des élèves ils doivent apporter les éléments de réponses pour faire avancer la chronogénèse.</p> <p>L'enseignant régule les interactions et apporte des éléments si nécessaire : dilemme entre faire avancer le temps didactique et dévoluer la tâche aux élèves.</p> <p>Position topogénétique haute de l'enseignant qui confirme les bonnes réponses et valide les savoirs.</p> <p>Nouveau savoir à enseigner : expliciter le vocabulaire en amont.</p> <p>Pas de trace d'institutionnalisation sur cet épisode.</p>

			<p>32.P : euh non, c'est vrai que d'habitude ... euh ... j'ai plutôt tendance à expliquer au cours de l'histoire tout ... tout simplement, donc là c'est vraiment suite à la formation que j'ai mis en place euh cette explication alors soit éventuellement le faire vraiment plus en amont pourquoi pas quelques jours avant travailler sur ce vocabulaire pour être prêt le jour de l'histoire pour éviter de passer ce temps-là qui prend déjà pas mal de temps mais sinon euh sinon voilà habituellement quand on rencontre un mot, un mot que je soupçonne qui n'est pas connu des élèves au cours de l'histoire j'avais tendance à m'arrêter et à l'expliquer pendant la lecture.</p>	
E4	8'54 - 10'31	<p>P montre la couverture du livre en demandant aux E d'imaginer ce qu'il va se passer dans l'histoire. Les E formulent des hypothèses. P. interrompt les propositions des élèves</p>	<p>35.F : et donc là tu leur demandes d'imaginer ce qui pourrait se passer dans l'histoire ? 36.P : et voilà pour également susciter leur intérêt et voir ce qu'eux imaginent je leur ai demandé de, qu'est-ce qu'ils imaginaient en partant de la couverture, ça c'est quelque chose que je fais souvent voilà, on regarde la couverture, demander aux élèves de formuler des hypothèses sur que st ce que ça peut raconter en partant juste de l'illustration de la couverture 37.F : et du coup quel est le but de faire ce travail-là ? 38.P : eh bien le but ça permet de formuler des hypothèses ils pourront vérifier en après la lecture de l'histoire s'ils avaient raison, de s'approprier les personnages qui sont présents sur la couverture, de favoriser leur intérêt pour l'histoire dans le sens où ils s'imaginent déjà une histoire qui pourrait avoir en partant seulement d'une image sur la couverture</p>	<p>Savoirs à enseigner : Prévoir, définir l'intention de l'auteur. Produire des hypothèses. Se faire des représentations mentales. Savoir pour enseigner : Questionner les élèves pour les amener à élaborer des hypothèses. Par le questionnement, vérifier la représentation mentale des élèves. Epistémologie pratique du professeur : habitude de demander aux élèves d'élaborer des hypothèses à partir d'une illustration. P doit interrompre les échanges pour faire avancer le temps didactique : dilemme professionnel.</p>
E5	10'32 - 11'57	<p>P montre la première page de l'album en commençant à lire le texte. Il laisse un temps sans rien dire pour que les élèves observent l'image (20 sec). Les élèves écoutent et regardent l'image.</p>	<p>40.F : Alors là comment tu t'y prends pour commencer la lecture de l'histoire ? 41.P : Je présente le livre aux élèves qu'ils aient les illustrations que chaque élève puisse voir les images je démarre la lecture en veillant à ce que chaque élève suive bien en regardant les images du livre</p>	<p>Régulation du professeur : il observe les élèves et leur laisse le temps d'observer chacun l'illustration de l'album.</p>

			<p>42.F : Et donc tu fais ce choix de / montrer l'illustration à tous les élèves, quel est ton objectif quand tu leur montres l'illustration ? Car tu pourrais juste lire le texte sans leur montrer les images...</p> <p>43.P : C'est vrai que l'illustration...les enfants aiment bien voir les images, ça peut les aider à favoriser la compréhension puisque voilà avec les dessins en même temps que l'histoire qui est lue ça peut leur permettre de mieux comprendre le texte et de / de mieux rentrer dans l'histoire</p>	
E6	11'58 - 12'56	<p>P pose des questions aux élèves pour vérifier leur compréhension et clarifier les inférences. Les E émettent des hypothèses. P répète ou reformule les réponses des élèves.</p>	<p>45.F : qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</p> <p>46.P : dans le cadre de la méthode de lecture pas à pas je m'arrête plusieurs fois au cours de la lecture pour poser des questions de compréhension euh sur ce qui vient d'être lu c'est vrai que c'est quelque chose que je pouvais faire parfois au cours de différentes lectures mais déjà moins systématiquement et en ayant plutôt tendance à le faire à la fin tout simplement donc là c'est vraiment au cours de la lecture que je m'arrête pour vérifier que la le texte a été compris par les élèves.</p>	<p>Savoirs à enseigner : Comprendre les relations causales</p> <p>Savoirs pour enseigner : Faire découvrir le texte par dévoilement progressif (Brigaudiot, 2000) Arrêter la lecture pour poser des questions inférentielles. (Bishop, 2018) Prévoir des discussions systématiques, guidés par l'enseignant, pour favoriser un traitement en profondeur du texte étudié. (Bishop, 2018)</p> <p>Epistémologie du professeur : se réfère aux savoirs prescrits pour justifier ses choix.</p>
E7	12'57 - 14'30	<p>P va au tableau pour représenter les 4 personnages de l'histoire et la scène principale de l'histoire et modélise l'histoire en réalisant les déplacements possibles des personnages Les E écoutent, observent.</p>	<p>49.F : Alors qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?</p> <p>50.P : Donc là, à ce moment-là pour euh vraiment rentrer dans la contextualisation de l'histoire euh je au tableau je euh... je dessine euh le le le château, la situation de l'histoire qui sont aimantés sur le tableau on a ce, c'est une histoire qui se prête bien à cette à à présenter ainsi, on a les 4 personnages, le château et la barque et ça va nous permettre de réfléchir quels sont les différentes solutions de l'ogre pour voir pourquoi il agit ainsi dans l'histoire.</p>	<p>Savoirs à enseigner : Comprendre les inférences, élaborer des hypothèses.</p> <p>Savoir pour enseigner : Utiliser la manipulation des personnages pour faire comprendre les inférences.</p> <p>Définition du nouveau jeu d'apprentissage, P fait évoluer le milieu pour amener les élèves à comprendre le problème.</p>
E8	14'30 - 16'54	<p>P demande aux élèves de formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Pour faire</p>	<p>59.F : alors comment tu t'y prends là pour recueillir les hypothèses, c'est les hypothèses des élèves là que tu recueilles ?</p>	<p>Savoirs à enseigner : Comprendre des inférences Elaborer des hypothèses.</p>

		<p>valider ou non les hypothèses, il modélise la situation au tableau pour faire manipuler les déplacements des élèves.</p> <p>Les E formulent des hypothèses – P ajuste les propositions des élèves en étayant les réponses pour qu'ils comprennent le problème de la situation pour aboutir à l'explicitation du problème inférentiel.</p>	<p>60.P : Donc là euh on recherche les différentes hypothèses dans le sens où ça permet aux élèves de mieux rentrer dans la compréhension de l'histoire puisqu'ils auront eux-mêmes auparavant formulés différentes hypothèses donc euh voilà j'interroge les élèves sur quels trajets peuvent être effectués [...] ça permet déjà de comprendre une situation et ensuite de de voir de comprendre par la suite pourquoi l'ogre a fait ses différents choix comprendre pourquoi l'histoire se déroule ainsi</p> <p>61.F : et donc là quand les élèves font des hypothèses, comment tu valides ou pas les hypothèses ?</p> <p>62.P : c'est vrai que j'induis un peu certaines euh certaines réponses [...] voilà on essaie de réfléchir ensemble et c'est vrai que parfois c'est un peu moi qui qui qui induit la la réponse pour pour qu'ils comprennent bien.</p>	<p>Le professeur questionne et fait étayer les réponses afin de faire évoluer le milieu et le temps didactique.</p> <p>L'enseignant garde une position topogénétique haute, il valide les réponses, fait étayer les propos des élèves.</p>
E9	16'54 - 20'54	<p>P continue de lire l'histoire en montrant les images de l'album. Les E écoutent Puis P s'arrête pour poser des questions de compréhension aux élèves.</p> <p>Les E participent en formulant des hypothèses. Puis P retourne au tableau en modélisant les hypothèses des élèves pour confirmer ou non la validité des hypothèses. Puis il stoppe les propositions des élèves.</p>	<p>75.F : donc là qu'est-ce que tu ..</p> <p>76.P : nous avons poursuivi l'histoire, et donc comme sur cette histoire bien particulière ça se prête bien de montrer au tableau comment s'effectue le la la situation donc euh euh je me suis arrêté pour tout de suite montrer au tableau ce qui se passe et qu'on ait bien visuellement encore plus que sur l'image de l'illustration du livre, visuellement au tableau la situation qui se présente et ensuite donc j'interroge les élèves pour qu'ils puissent élaborer une hypothèse sur ce qui va se dérouler ensuite ce qui va nous permettre de mieux comprendre ce qui va ensuite se passer dans l'histoire puisqu'on aura déjà réfléchi dessus avant.</p>	<p>Savoirs à enseigner : Formuler des hypothèses Se faire une représentation mentale de la situation.</p> <p>Savoirs pour enseigner : Questionner les élèves pour faire émerger les représentations et avancer dans la compréhension.</p> <p>Eléments de mésogénèse : P utilise la modélisation au tableau des hypothèses pour faire avancer le problème. Eléments de chronogénèse : il doit à un moment stopper les propositions des élèves pour faire avancer le temps didactique. Eléments de topogénèse : P occupe une position haute en régulant les transactions et en validant les hypothèses.</p>
E10	20'54 - 24'11	<p>P lit la suite du texte E écoutent en observant les images puis P reformule le contenu du texte en modélisant la suite de l'histoire au tableau et valide ou non les premières hypothèses</p>	<p>81.F : Là comment tu t'y prends pour valider les hypothèses des élèves ?</p> <p>82.P: Donc pour certaines hypothèses voilà c'est eux qui... on essaie de montrer en utilisant le le les éléments au tableau, si l'hypothèse ne s'avère pas réalisable, voilà on peut l'expliquer</p>	<p>Savoirs à enseigner : faire comprendre aux élèves que c'est le texte qui va prouver les hypothèses ou les invalider.</p> <p>Le maître reste sur une posture topogénétique haute en voulant tout clarifier pour les élèves et faire avancer le temps didactique.</p>

		<p>des E en posant des questions aux E. Les E interrogés répondent aux questions</p> <p>Puis P demande aux élèves d'imaginer ce qu'il va se passer ensuite. Les E font des propositions</p>	<p>par les différents éléments au tableau</p> <p>83.F : Et donc là euh comme tout à l'heure est-ce que c'est les élèves qui arrivent à valider leurs hypothèses ou est-ce qu'ils ont besoin de ton étayage pour comprendre si leurs hypothèses, est-ce que tu valides les hypothèses ou non ?</p> <p>84.P : Là c'est surtout que globalement sur cette séance c'est plutôt moi qui valide les hypothèses parce que voilà je prends pas forcément assez le temps de demander d'expliquer ou que des camarades valident hum que ce soit une validation entre pairs mais voilà c'est une question de temps c'est une séance qui aurait pu être découpée en en plusieurs partie</p>	<p>Evocation du dilemme : faire avancer le temps didactique ou permettre de dévoluer les savoirs aux élèves.</p>
E 11	24'11 - 25'45	<p>P continue de lire l'histoire en montrant les images aux élèves puis s'interrompt pour poser des questions</p> <p>Les E répondent et le P reformule en commentant la réponse de l'E puis P étaye ses questions pour vérifier la compréhension des élèves</p> <p>P reprend la main sur les échanges et poursuit la lecture.</p>	<p>85.F : là tu leur dis on va voir si c'est ça, est ce que tu.. Qu'est-ce que tu..</p> <p>86.P : alors là je sous-entends que dans la suite de l'histoire on va voir quelles sont les solutions choisies par l'auteur et comment va se dérouler l'histoire. Eux ils ont formulé des hypothèses et nous on va voir ensuite comment va se dérouler l'histoire</p>	<p>Savoirs à enseigner : faire comprendre que c'est l'écrit qui va permettre de valider les hypothèses.</p> <p>Savoir à enseigner : se mettre à la place d'un personnage.</p> <p>Evolution de la mésogénèse : pour trouver la solution au problème, il va falloir lire la suite.</p>
E 12	25'45 - 27'37	<p>P lit la suite du texte en reformulant une phrase pour assurer la compréhension</p> <p>Il synthétise les nouvelles informations apportées en modélisant la situation au tableau.</p> <p>P interroge les élèves sur la suite possible de l'histoire</p> <p>E propose une idée que le P reformule en modélisant la proposition au tableau</p>	<p>87.F : donc là, qu'est-ce que tu as fait ? Tu as lu la page et ensuite...</p> <p>88.P : donc j'ai lu la page et ensuite tout de suite on... réexplique ce qui s'est passé en utilisant les éléments manipulables au tableau ce qui permet de vérifier la compréhension que les élèves ont bien compris la situation</p> <p>96.P : une élève formule certaines hypothèses et donc je je laisse le champ libre dans le sens où je dis « nous allons voir ce qui va se passer ensuite »</p>	<p>Savoirs à enseigner : Savoir résumer. Clarifier les informations. Expliciter aux élèves que la compréhension doit se faire en s'appuyant sur le texte.</p>
E 13	27'37 - 29'40	<p>P poursuit la lecture en modélisant en même temps l'action au tableau puis P interroge les E sur la</p>	<p>107.F : et quel est ton but à ce moment-là quand tu leur remontres la situation ?</p> <p>108.P : Le but là quand je leur remontre la situation c'est</p>	<p>L'enseignant cherche à dévoluer le jeu : par la modélisation des hypothèses il cherche à faire élaborer des</p>

		<p>compréhension de l'action en cours</p> <p>Un E pense avoir trouvé la solution et la propose en appelant P sans attendre de pouvoir parler. Une autre E lui explique que son hypothèse n'est pas valide P confirme en reformulant puis il lit la suite du texte pour confirmer les hypothèses.</p>	<p>justement avant que ce soit validé par l'histoire c'est que eux puissent comprendre eux-mêmes ce qui va et ce qui ne va pas donc quelle solution serait la bonne ou la plus pertinente.</p> <p>109.F : Et donc les élèves arrivent à comprendre finalement si leurs hypothèses sont possibles ou non ?</p> <p>110.P : voilà si ils peuvent ..bin là sur la suite on va voir si l'élève arrive à trouver mais voilà en reformulant ensemble en regardant au tableau ça permet de dire eh bin voilà si cette situation là il va se passer ça si c'est cette situation-ci voici ce qui va se passer.</p> <p>111.F : donc là comment tu t'y prends pour valider les hypothèses d'avant et de la suite de l'histoire ?</p> <p>112.P : donc là pour valider les hypothèses, tout simplement on lit l'histoire et euh dans l'histoire ça confirme ce que les élèves avaient dit et ça permet de voir qu'ils avaient bien compris ce qui allait se passer</p>	<p>stratégies gagnantes des élèves pour qu'ils puissent résoudre le problème et faire avancer le temps didactique.</p>
--	--	--	--	--

Annexe n° 9 : Fiche de préparation Séance filmée n° 2 de compréhension :

Les deniers de Compère Lapin – Michèle Simonsen

Phase	Déroulé	Matériel
Objectif du scénario	Présentation de l'objectif aux élèves : apprendre à comprendre et à raconter.	Les images des mots La boîte à mots
Explication du vocabulaire	<p>Expliquer qu'il y a des mots difficiles dans l'histoire, qu'il faut d'abord apprendre ce que veulent dire ces mots pour comprendre l'histoire mais aussi pour pouvoir la raconter.</p> <p>Faire ouvrir une boîte : dans notre mémoire : cette boîte s'appelle les deniers de compère lapin et dedans on rangera tous les mots nouveaux :</p> <p>Afficher la première image : pour rusé, malin : la nommer, donner la définition. Dire aux élèves de ranger ces mots dans la boîte.</p> <p>Puis enlever l'image, et demander aux élèves d'ouvrir leur boîte dans leur mémoire et de vérifier que l'image est bien rangée. Puis afficher l'image et demander de vérifier si c'est bien la bonne image.</p> <p>Faire répéter les mots aux élèves.</p> <p>Faire de même pour les autres mots : Avoir une terrible faim, ne plus avoir un sou, un ver de terre, demander pitié, un denier, prêter, avoir bon cœur, la moisson, donner sa parole, faire un sourire en coin.</p> <p>Puis récapituler tous les mots, en cachant le texte, interroger les élèves pour voir s'ils se rappellent des mots.</p>	L'album Les documents projetés
Début de l'histoire	<p>Expliquer la démarche aux élèves :</p> <p>Je vais lire le début de l'histoire, mais je ne vais pas vous montrer les images comme d'habitude, aujourd'hui c'est vous qui allez imaginer l'image dans votre tête. Ensuite je vous montrerai l'image et vous pourrez la comparer avec la vôtre.</p> <p>Lire page 1 : « Il était une fois compère lapin, un lapin rusé et malin ».</p> <p>Demander aux élèves d'imaginer, puis projeter l'image de l'album et demander aux élèves de la décrire très précisément.</p> <p>Puis lire la suite : « Ce matin, Compère Lapin se réveille avec une terrible faim. Mais il n'a plus un sou. »</p> <p>Faire décrire aux élèves ce qu'ils imaginent dans leur tête puis afficher les images et faire décrire.</p>	

	Afficher ensuite les deux expressions du visage du lapin : content et triste : demander comment se sent le lapin ?	
Poursuite de l'histoire	Continuer la lecture : page 4 Demander aux élèves de décrire l'illustration puis comparer. Attirer l'attention sur la posture du lapin qui supplie. Lire page 5 : demander aux élèves pourquoi le lapin fait un sourire en coin. Noter les réponses des élèves et leur expliquer qu'ils le découvriront par la suite.	
Raconter l'histoire	Relire l'ensemble du début de l'histoire. Expliquer que maintenant ce sont les élèves qui vont raconter le début de l'histoire en utilisant leurs propres mots : demander à un élève d'essayer. Puis à un autre si temps. Conclure en expliquant qu'ils travailleront sur la suite demain.	

Annexe n° 10 : Synopsis support à l'analyse mésoscopique de la séance 2 filmée :

16 juin 2022.

N° Episode	Temps	Phases didactiques et organisation : activités/ressources utilisées	Actions Professeur (P) – Elèves (E)	Description du contenu
E1	0'00-1'22	Introduction de la séance Classe entière (tout au long de la séance) Ressources : L'album « Les deniers de Compère Lapin » - Le guide du maître « Narramus – R.Goigoux-S.Cèbe » - Le tableau TNI pour projeter les ressources numériques.	P explique aux élèves qu'ils vont travailler sur une nouvelle histoire : il leur explique qu'ils vont travailler longtemps pour bien comprendre cette histoire et pour être capable de la raconter à la fin. Les E écoutent.	P : « Aujourd'hui, on ne verra pas tout, on va travailler longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et qu'à la fin vous soyez capable de la raconter »
E2	1'22 - 2'03	Présentation du résumé de l'album	P résume l'histoire aux élèves avant de commencer. P annonce qu'ils vont faire comme d'habitude, ils vont d'abord travailler sur le vocabulaire. Les E écoutent, ne posent pas de questions.	P : « Alors je vous résume l'histoire : c'est l'histoire d'un lapin qui s'appelle Compère lapin. P marque une pause pour attirer l'attention des élèves en faisant un geste de l'index « C'est un lapin très intelligent, très malin, très rusé, qui joue de très méchants tours à tous ses voisins. »
E3	2'03-3'04	Introduction de la séance de vocabulaire	P explique les symboles qui sont affichés qui serviront ensuite de repères pour les élèves pour savoir ce qu'il faut faire, ce qui est attendu d'eux. Le P fait les gestes avec ses mains au-dessus de sa tête pour indiquer qu'on symbolise la boîte dans sa mémoire pour retenir les mots.	P : « Ce petit dessin, ça veut dire qu'on voit des nouveaux mots, des mots difficiles, alors peut-être que vous en connaissez déjà et il faut apprendre ce qu'ils veulent dire pour comprendre l'histoire et pour pouvoir la raconter » « Dans notre mémoire, on ouvre tous la boîte et on dit que ce sera la boîte des deniers de compère lapin »
E4	3'04 - 4'37	Réalisation de l'activité	P énonce le nouveau mot et donne sa définition, les E écoutent Puis P demande aux élèves de répéter le mot et de le ranger dans la boîte pour bien se le rappeler. Certains élèves refont le geste des mains au-dessus de la tête » Puis le P fait disparaître l'image du tableau et demande aux élèves s'ils voient bien l'image dans leur tête : il aide les élèves en fermant lui-même les yeux et précise qu'on doit arriver à voir l'image du chat. Les élèves miment	P « Rusé, malin, vous les mettez dans la boîte et vous mettez aussi l'image pour bien vous les rappeler ». P : « Est-ce que dans votre tête, vous voyez bien l'image du chat ? »

			avec les mains pour mettre les mots dans leur tête, certains ferment les yeux pour imiter le P. Puis P fait répéter une dernière fois à haute voix le mot à retenir à l'ensemble de la classe. Les élèves répètent et jouent sur l'intonation.	
E5	4'38 – 11'19	Réalisation de l'activité	P nomme le nouveau mot, l'explique, puis il mime le geste et fait répéter les élèves.	Le P poursuit de la même façon avec les autres mots de la séance : Il nomme le mot ou l'expression ou demande à un élève de lire le nouveau mot, P en donne le sens, fait ouvrir la boîte dans la mémoire, ôte l'image pour qu'ils se la représentent mentalement, puis fait répéter à haute-voix. Il prévient qu'il y a beaucoup de mots pour cette première séance. Les élèves miment la boîte au-dessus de la tête, ferment les yeux pour visualiser l'image référente puis répètent à haute-voix
E6	11'19 - 19'45	Réalisation de l'activité	P continue d'avancer dans l'explication des nouveaux mots, les E écoutent et répètent. A la fin, P revoit l'ensemble des mots et demandent aux élèves de se souvenir et de lire à voix haute les nouveaux mots/expressions ou interroge les élèves un par un pour voir s'ils ont retenu.	Au bout de quelques minutes, le P annonce qu'il reste 5 mots, essaie de les garder mobiliser en annonçant que ça leur fait comme un jeu. « Ce n'est plus très long, en même temps ça nous fait un petit jeu ». « Plus que 3 mots »
E7	19'45 - 21'48	Réalisation de l'activité - Interactions	P remobilise les élèves avant de passer à la phase suivante P explique la suite de la séance : il explicite ce qui va se passer, ce qui est attendu des élèves. Les E écoutent, s'exclament/réagissent à ce que leur présente P.	« Maintenant je vais vous lire le début de l'histoire, mais je ne vais pas vous montrer les images tout de suite... plutôt que de vous montrer les images tout de suite, je ne vous les montre pas comme ça c'est vous qui allez vous fabriquer les images dans votre tête. Hein on utilise déjà la mémoire, on va continuer d'utiliser le cerveau qui fabrique les images – C'est un peu comme si c'était vous qui fabriquiez un dessin animé de l'histoire, dans votre tête. Ensuite, je vous montrerai l'image de l'album et vous pourrez la comparer avec ».
E8	21'48 – 24'52	I Réalisation de l'activité - Interactions	Mais avant de débiter la lecture P remet les images de vocabulaire, sans l'écriture des termes et demande aux élèves pour voir s'ils ont bien retenu. Les E lèvent le doigt pour répondre ou répondent aux sollicitations de P. A la fin P partage son étonnement que tous les mots ont été restitués	« Excellent, hein ! Vous avez vu, vous avez retenu hein ! » « Excellent, vous êtes champions, on peut donc passer à la suite »

E9	25'08 - 27'40	Réalisation de l'activité Lecture de P et interactions	P commence à lire le début de l'histoire qui est projetée au tableau (première phrase de l'album) Puis P relit une deuxième fois la phrase. Les E écoutent. P annonce ensuite qu'ils vont à présent découvrir l'illustration présente dans l'album. P montre l'illustration et demande de décrire l'image. P interroge les élèves, un E répond puis P sollicite les autres sur ce qui pourrait être dit. P valide les réponses des élèves et étaye le questionnement afin d'enrichir les réponses des élèves. Puis P résume l'ensemble des réponses, en reformulant.	« C'est moi qui lis même si je sais que vous savez lire » ... « Je vais maintenant vous montrez l'illustration – vous vous êtes fait l'image dans votre tête. » « A. que voit-on ? E. que peut-on dire d'autre ? »
E10	27'40 - 32'49	Réalisation de l'activité Lecture et interactions	P passe ensuite à la deuxième page, en procédant de la même façon : il lit la phrase au tableau, la relit puis explique le nouveau symbole qui apparaît au tableau. Puis il interroge des élèves qui lèvent la main. Les E font des propositions, le P était en posant des questions, pour affiner la description des élèves. Puis P vérifie la compréhension des émotions du personnage. Puis pour valider les hypothèses des élèves, il leur annonce qu'ils vont voir l'image. P demande aux élèves ensuite de décrire l'image. Les E apportent des réponses, le P était les questions pour affiner la description et apporte des informations complémentaires. Le P demande aussi d'observer et de décrire l'expression du visage du personnage et d'interpréter ce qu'il ressent.	« Chaque fois que vous verrez ce point d'interrogation, vous devrez vous demandez ce qu'il va y avoir sur l'image qui illustre le texte. Qui est-ce qui peut me dire ce que dans sa tête il a imaginé ? Quelle image on va avoir ? » « Comment on pourrait dessiner ça ? Comment sera son visage s'il a une terrible faim ? » « Eh bien, on va voir, je vous montre l'image »
E11	32'49 - 34'03	Réalisation de l'activité Interactions	Le P projette deux visages différents du personnage : il demande aux élèves de comparer ces deux visages (l'un content, l'autre en colère)	« Là vous voyez les deux visages du lapin, le visage de gauche comment il est ? Il a l'air comment ? Et le visage de droite comment il est ?
E12	34'03 - 37'03	Réalisation de l'activité Lecture et interactions	P lit le texte projeté au tableau – les E écoutent. Puis P projette le point d'interrogation et demande aux élèves de décrire leur représentation mentale du texte. Le P pose des questions sur le texte qui a été lu pour que les élèves complètent la proposition d'un élève. P. vérifie la compréhension des émotions du personnage. P projette ensuite l'illustration de l'album et confirme la description de l'élève.	« A votre avis qu'est-ce qu'on va dessiner pour expliquer ce qui a été dit ici ? A. je t'écoute, qu'est-ce que tu vas dessiner ? « Z. Dans ta tête, quelle image as-tu vu ? » « Et il (le lapin) réclame à qui un denier ? E : à un ver de terre P : Donc il faut aussi qu'on dessine quoi ? E : un ver de terre !

				<p>P : « Et s'il supplie comme ça c'est qu'il se sent comment ? »</p> <p>« Et c'est exactement ce qu'a dit Z.</p>
E13	37'03 - 41'50	Réalisation de l'activité Lecture et interactions	<p>P. continue la lecture de la page suivante en lisant deux fois de suite le passage. Il accentue la mise en scène sur cette deuxième lecture puis évoque l'inférence du texte qui pose problème aux élèves.</p> <p>Un E propose une hypothèse mais le P le reprend en demandant de se rappeler ce que signifie « un sourire en coin ». Le P est obligé de rappeler le sens de cette expression « faire un sourire en coin »</p> <p>Les E. font d'autres propositions, le P accueille les propositions sans apporter de validation.</p> <p>Suite aux différentes propositions des élèves, P explique que pour l'instant ils ne savent pas, qu'il va falloir lire la suite du texte.</p>	<p>« A votre avis, pourquoi Compère Lapin fait-il un sourire en coin ? »</p> <p>E : « Il est content car il va pouvoir s'acheter à manger »</p> <p>P « Oui, peut-être on ne sait pas. »</p> <p>P : « Quelle idée il pourrait bien avoir derrière la tête ? »</p> <p>P : « ça on va le découvrir dans la suite de l'histoire »</p>
E14	41'50 - 51'57	Réalisation de l'activité Lecture et théâtralisation Clôture de l'activité.	<p>A présent, P explique aux élèves que ce sont les élèves qui vont devoir raconter le début de l'histoire. Plusieurs élèves sont volontaires pour participer.</p> <p>Un premier élève vient devant les autres élèves et commence à raconter le tout début de l'histoire puis s'arrête, P lui vient en aide en lui réexpliquant qu'il doit raconter et pas réciter le texte. Un deuxième élève essaie en essayant lui aussi de se rappeler du texte par cœur.</p> <p>P décide alors de faire l'exercice collectivement. P reformule ce que les E énoncent. Pour aider les élèves à continuer.</p> <p>Puis P explique que c'est la fin de la séance et qu'ils reprendront la suite de l'histoire un autre jour.</p>	<p>P « On se rassoit correctement, on met ses mains sur la table, on ouvre grand les oreilles. »</p> <p>P : « Quand vous allez voir ce pictogramme c'est que je ne vais plus lire l'histoire, je vais la raconter, c'est-à-dire que je vais vous l'expliquer avec des mots pour vous aider à fabriquer encore mieux le dessin animé de l'histoire dans votre tête. »</p> <p>P : « Ici, c'est un élève qui va raconter le début de l'histoire, vous vous devez bien bien écouter. On n'a pas le droit de lui couper la parole, on le laisse parler et quand l'élève dit : « j'ai fini », là on pourra ajouter des éléments. Qui est-ce qui veut être le premier ?</p>

Annexe n ° 11 : Verbatim : entretien d'auto-confrontation simple n°2

Enquêté	Le professeur (en classe de CP)
Désignations	P = Professeur F = Formatrice-chercheuse (Cindy Rannou-Schoch)
Date de l'entretien	Mercredi 22 juin 2022
Durée de l'entretien	01 h 15 min 07 sec
Lieu de l'entretien	Dans la classe du professeur

1.F : Je te remercie de te prêter à nouveau à l'expérience de l'entretien d'auto-confrontation simple, on va ... Cette fois-ci, donc ça fait quelques mois qu'on avait filmé une séance de compréhension et donc là on vient euh voilà j'ai vu une deuxième séance et donc le but, ça va être comme la première fois d'analyser ce que tu fais avec les élèves, comment tu mènes la séance d'aller comprendre ce que tu mets en place, et donc voilà, il faut toujours te sentir libre d'analyser, comment tu as vécu les choses, de dire les choses bin comme elles te viennent et que le but c'est vraiment de pouvoir avoir ensuite un retour réflexif sur la façon dont tu vas mener ces séances de compréhension. Donc comme la dernière fois, j'ai ciblé quelques passages du film sur lesquels je vais m'arrêter mais tu peux aussi te sentir libre si tu observes quelque chose de particulier que tu as envie de commenter, de pouvoir toi-aussi arrêter également le film et de faire un commentaire que tu as envie de rajouter, ça te convient ?

2.P : Tout à fait, merci

(Extrait film)

3.F : Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? Comment tu commences ta séance ?

4.P : Là je présente aux élèves le donc la nouvelle séance car on avait déjà travaillé auparavant sur euh comme sur la méthode pas-à-pas et du coup après ce que j'avais déjà dit l'autre fois sur la méthode pas-à-pas, je trouvais que c'était très intéressant mais c'était très long et ça me demandait pas mal de préparation puisque je préparais de nombreuses questions pour toute l'histoire en amont et du coup euh moi j'avais déjà entendu parler de cette méthode (Narramus) mais j'avais encore jamais essayé donc j'ai voulu essayer la méthode Narramus donc sur la compréhension qui part d'un album et qui est une méthode heu voilà heu très ... Tout est calé c'est-à-dire que tout est préparé ... en amont ... euh avec des documents visuels, tout ce qui est vocabulaire c'est aussi ... toutes les images qui sont prêtes dans la méthode ... et donc là euh j'ai souhaité essayer cette méthode sur la fin d'année pour euh bin voilà pour déjà faire un travail avec les élèves de cette classe cette année et mais que je souhaite poursuivre l'année prochaine si heu si la méthode me convient.

5.F : Donc là c'est la première séance ?

6.P : Là c'était...euh la première séance de Narramus oui et euh donc hum bin voilà j'explique aux élèves que bah ça va être une nouvelle forme de travail puisque notamment les

images peuvent être projetées sur le TNI enfin voilà, je je leur explique moi du coup que je ne suis pas forcément au milieu de la pièce comme je peux faire quand je je lis l'histoire je suis vers le bureau pour pouvoir projeter les différentes images et hum... voilà leur expliquer qu'on va travailler différemment pour apprendre à comprendre, à comprendre une histoire.

7.F: Et donc tu te sens comment par rapport à cette méthode ? Qui est plus guidée comme tu dis, qui est donc entièrement décrite au niveau de, il y a différents modules, les séances sont découpées elles sont explicites au niveau de ce que doit faire l'enseignant, de ce qui est attendu au niveau des élèves par rapport à la méthode Pas-à-Pas ou c'est finalement toi qui devais construire la séance de compréhension.

8.P : C'est plus rassurant, dans le sens où voilà on sait que que c'est guidé, que ça a été élaboré par des chercheurs, donc voilà la méthode pas-à-pas ... il y a des éléments qui ressortent hein, qui reviennent tout ce qu'est le ... tout ce qui est du travail du vocabulaire en amont c'est similaire mais voilà ne serait-ce que sur le découpage en différentes séances qui était parfois un peu plus compliqué sur la méthode pas-à-pas parce que voilà on a toujours envie d'aller plus loin du coup les séances peuvent débordées et être un peu longues là voilà on sait que si on s'arrête ensuite on peut reprendre le lendemain sur la méthode.

9.F : Très bien, on va continuer.

(Extrait film)

10.F : Quel geste fais-tu avec ta main, je ne sais pas si tu l'as observé ?

11.P : Alors ... je (rires) je ... lève ... l'index en l'air ... peut être pour euh

12.F: Là à ce moment-là.

13.P : Ah oui, je lève l'index vers l'oreille pour euh bien signifier aux élèves qu'il est très important de d'écouter à ce moment-là

14.F : D'accord, ce sont des gestes que tu as pu expliquer aux élèves ou que tu utilises d'habitude ? Ils ont l'habitude qu'à ce moment-là c'est quelque chose d'important qu'il faut retenir ?

15.P : Pas forcément mais peut-être qu'effectivement je fais souvent ça, mais nan ce n'est pas un geste qui a spécialement été explicité.

(Extrait film)

16.F : Alors là, quel est ton objectif quand tu résumes le début de l'histoire ?

17.P : Donc là bah, c'est ce qui est demandé dans la méthode hein c'est c'est pour préciser de quoi va parler l'histoire aux élèves pour euh attirer leur attention qu'ils se demandent ce qu'il va se passer dans cette histoire et euh euh voilà quoi contextualiser un petit peu ce qui va suivre.

18.F : D'accord.

(Extrait film)

19.F: Donc là tu tu dis aux élèves que tu vas démarrer en expliquant le vocabulaire ?

20.P : Oui oui bin du coup c'est ce qui reprend un petit peu la méthode pas-à-pas, on a aussi une explication du du vocabulaire en amont, alors bin là c'est vrai que je n'ai peut-être pas formulé de leur dire qu'on fait ça pour qu'ensuite ils comprennent mieux l'histoire, je crois que je l'avais dit la dernière fois donc c'est vraiment le but d'expliquer le vocabulaire en amont pour que les élèves puissent comprendre euh comprendre ensuite l'histoire du premier coup sachant que comme je l'avais déjà dit c'est vrai que c'est pas forcément quelque chose que je faisais auparavant. Auparavant voilà je m'arrêtais au cours de l'histoire pour expliquer le mot / que que l'on rencontrait le mot nouveau ou que je pouvais, qui pouvait être inconnu pour certains élèves, là voilà on démarre en expliquant tous les mots qui peuvent poser des soucis de compréhension.

(Extrait film)

21.F : Alors qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

22.P : Donc là on essaie ... J'essaie d'expliquer aux élèves toujours en suivant la méthode, la manière dont on va fonctionner un peu ritualisée, en utilisant un geste pour euh dire le nouveau vocabulaire qu'on va apprendre les aider à le mémoriser on fait euh un geste de petite boîte là pour dire euh qu'à ce moment-là on va apprendre des nouveaux mots et le but c'est de les retenir ce qui nous permettra de comprendre la suite de l'histoire.

23.F : Donc là on voit un nouveau rituel qui est mis en place par rapport à la dernière fois alors moi je n'ai pas pu voir les séances que tu as mené entre-temps, mais c'est vrai que la dernière fois euh tu tu expliquais les nouveaux mots, tu demandais aux élèves s'ils les connaissent, tu fournissais les explications et donc là on voit que tu mets les élèves plus en action dans le sens où tu demandes à tous les élèves de se mettre en action de préparer cette boîte gestuellement et donc est-ce que tu as l'impression que ça a des conséquences différentes que ça les mobilise plus ou ...

24.P : Pour des jeunes élèves, voilà, ça ça ... Dès qu'on travaille avec le geste ça ça permet de euh de recentrer leur concentration et en l'occurrence là c'est vrai qu'on a besoin qu'ils soient vraiment attentifs et c'est vrai on peut le voir sur la vidéo qu'ils sont tous euh concentrés à ce moment-là... en faisant le geste justement, là j'ai obtenu leur attention ce qui permet voilà, de penser qu'ils retiendront plus facilement le vocabulaire.

(Extrait film)

25.F: Donc là comment tu procèdes pour expliquer ce premier mot ?

26.P : Donc là on a l'image qui est projetée euh d'un d'un d'un mot, enfin l'image... on a l'image qui correspond au mot, on demande aux enfants de se rappeler de cette image qui correspond à ce nouveau mot euh ce euh alors c'est vrai que là j'ai suivi la méthode qui demande à ce que ce soit l'enseignant qui explique ... par après, comme là c'était la première séance je suis pas forcément très à l'aise sur la méthode c'est vrai que là sur un mot comme ça (rusé, malin) j'aurais pu demander à un élève d'expliquer puisque certains connaissent sans aucun

doute ce mot mais c'est vrai que là je suis resté sur le fonctionnement de la méthode de de vraiment ... C'est l'enseignant qui explique le mot, on demande aux élèves de de retenir l'image ensuite on va voir là je vais demander aux élèves de répéter ... le mot voilà que ce mot soit répété plusieurs fois, dans le but qui le mémorise puisqu'ensuite on ne montre que l'image et ...

27.F: Alors c'est vrai que cette procédure de se faire des images mentales, c'est quelque chose qui est préconisé, alors chez Roland Goigoux et Sylvie Cèbe qui ont conçu cette méthode mais aussi par d'autres chercheurs qui travaillent sur la compréhension, notamment Marie-France Bishop ou Maryse Bianco, est-ce que c'est quelque chose de nouveau pour toi de demander aux élèves de se fabriquer des images mentales ou est-ce que tu pouvais déjà le faire dans d'autres matières par exemple, de faire des temps d'arrêts où on prend le temps de ... d'imaginer dans sa tête d'associer une image par rapport à un concept, un mot, est-ce que c'est quelque chose que tu pratiquais ? Que tu avais déjà entendu parler ? Ou c'est quelque chose de nouveau que tu découvres ?

28.P : Non il ne me semble pas que je faisais ça auparavant, je réfléchis en mathématiques si... Oui ça peut arriver peut-être des fois qu'on demande de fermer les yeux pour bien retenir après est-ce que je leur demande de fermer les yeux pour faire une image ... Non je ne crois pas, c'est plutôt nouveau.

(Extrait film)

29.F : Donc là on voit sur un autre mot que tu reprends le même procédé et donc tu fais disparaître l'image que les élèves doivent retenir du tableau ... Donc quel est ton but à ce moment-là ?

30.P : Oui voilà, c'est ce qui est demandé dans la méthode c'est à dire de ... de faire disparaître l'image pour que euh les élèves mémorisent aussi cette image qu'ils aient dans la tête cette image mentale qui correspond au mot de façon à favoriser la la mémorisation puisque c'est ce qui est indiqué voilà que ça permet de faciliter la mémorisation.

31.F : Très bien, donc on voit dans la suite de la vidéo que tu reprends le même procédé pour tous les mots de la séance comment tu as vécu ce moment-là d'explication de vocabulaire ?

32.P: Du coup bah (raclement) euh ... Encore une fois ça reste un moment assez long, après bin voilà puisqu'on a cette, ces différentes phases de de mémorisation, d'explications, les élèves répètent, on cache l'image à la fin là on verra aussi on fait un bilan où on montre que les images et les élèves doivent ... essayer de redire le mot alors c'est voilà c'est une phase assez longue mais bon ... on peut penser qu'elle est très utile puisque si les mots sont déjà bien vus auparavant ça permet ensuite que les élèves comprennent directement l'histoire j'aurais même tendance à dire voilà j'aurais même pu couper encore plus la séance en faisant qu'une séance sur le vocabulaire peut-être même préparer vraiment en amont, du coup bin je verrai l'année prochaine sur ce ce type de travail euh ... démarrer voilà par plusieurs séances courtes que sur le vocabulaire peut-être une semaine avant avant d'attaquer sur le début de

l'histoire parce que là on va enchaîner sur le début de l'histoire et euh voilà ça reste dans tous les cas toujours des séances assez longues.

33.F : Ok, donc on va avancer un peu après la phase d'explication du vocabulaire

(Extrait film)

34.F : Donc là on est à la fin, tu as travaillé les mots comme au début et donc là à la fin tu reproposes ... à nouveau ... tout le vocabulaire qui va être utilisé pendant cette séance, comment tu t'y prends pour vérifier finalement qu'ils ont mémorisé tout le vocabulaire ?

35.P : Donc là oui on reprend tout le vocabulaire en montrant les images en demandant aux enfants de répéter alors là c'était pas prévu mais peu importe du coup j'ai fait une première partie où finalement le texte était déjà présent du coup bon bin les enfants comme on est sur la fin d'année sont lecteurs donc c'est vrai que ça leur donnait une aide pour donner le vocabulaire.

36.F : Alors comment tu aurais pu faire autrement du coup ?

37.P : Bin on le voit après, après j'ai repris en en reprenant juste les images sans le texte tout simplement et c'est vrai qu'on peut observer c'est à peine plus difficile sur certains mots d'autant plus que voilà c'est un album sur euh ... où il y a des mots assez compliqués ne serait-ce que dans le titre un denier euh voilà les les enfants ne connaissaient pas donc euh on a des mots qui ne sont pas forcément connus à la base par les enfants.

38.F : Oui ils sont en plus dans un registre particulier qui ne sont pas utilisés dans le langage courant.

39.P : Oui oui.

(Extrait film)

40.F : Alors qu'est-ce que tu dis à ce moment-là ?

41.P : Donc là bin je précise aux élèves comment nous allons procéder sur la suite et euh effectivement c'est une nouveauté puisque habituellement quand je lis une histoire c'est avec l'illustration et donc ce qui est très intéressant oui sur la méthode c'est qu'on fait une première étape où on ne montre que le texte et euh ... Pour que les enfants ... voilà puissent comprendre uniquement en partant du texte sans avoir l'image comme support pour s'aider sur la compréhension et c'est même les enfants qui doivent se faire euh d'abord une première image dans leur tête ils vont même décrire quel dessin il pourrait faire en quelque sorte et donc ça c'est sûr c'est une procédure intéressante que je n'avais encore jamais effectuée et donc voilà on démarre uniquement avec le texte.

42.F : Et tu as l'impression de pouvoir mieux toi-même en tant qu'enseignant mieux sentir la compréhension des élèves lorsqu'ils font ça ? Lorsqu'ils vont décrire l'image qu'ils ont imaginée ?

43.P : Disons que voilà comme ils ils doivent nous dire ce qu'ils voient ça permet de voir ce qu'ils ont compris après comme c'est un moment collectif on interagit pas avec individuelle-ment avec chaque élève donc c'est ... on ne sait pas ce que chaque élève euh a compris mais voilà en ... en écoutant ce qu'explique un autre élève ... voilà chacun peut aussi ...formuler ses ... ses idées mais si voilà ne serait-ce que l'élève que j'interroge en tout cas si ça me permet de voir ce que l'élève a compris oui.

44.F: Alors si tu essaies de prendre un peu de recul, comment tu pourrais essayer de faire autrement bin pour pouvoir vérifier finalement la compréhension de chacun ?

45.P : Bin ça oui oui ça c'est possible en en découpant encore davantage les séances en faisant justement bin dessiner chaque enfant à l'issue d'un d'un à l'issue d'une première lecture donc ça clairement oui je pense que je partirai comme ça l'année prochaine en découpant encore davantage comme j'ai dit auparavant sur le vocabulaire là sur le début de compréhension avant de montrer les images donc oui oui il y a plein de choses qui sont envisageables.

46.F : Donc des variables que toi tu apporterais en plus finalement de la méthode...

47.P : Oui voilà en en, alors c'est vrai que pour la découverte de la méthode, comme pour toute méthode on a tendance à être très ... focalisé ... sur le guide du maître sur ... et ça nous rassure évidemment ... après oui il y a forcément des ajustements en fonction des classes du niveau des élèves qu'on a et et voilà moi je trouve en plus on est en fin d'année, les enfants sont beaucoup plus fatigués et fatigables ... et là je je trouve voilà que ces séances sont un peu longues et faudrait beaucoup plus les les les découper les espacer en plusieurs parties je pense ce sera plus plus efficaces.

(Extrait film)

48.F : Qu'est-ce que tu leur dis à ce moment-là ?

49.P : Euh bin là je les félicite et parce que c'est vrai c'est ce que je disais juste avant je m'étais un peu trompé dans le sens où j'avais laissé le texte là on a vraiment les images sans le texte du vocabulaire et euh bin oui je suis content de voir que les élèves ont bien retenu même des mots qui sont pas forcément évidents, ils ont vraiment associés, ils associent vraiment chaque mot au vocabulaire qui est demandé donc que bin voilà c'est intéressant on observe que que fonctionner ainsi que enfin voilà ça semble fonctionner.

50.F : Tu as l'air surpris presque...

51.P : Euh oui oui peut être oui bin oui comme euh certains mots ou peut-être même je me disais que peut-être certaines images étaient un peu compliquées pour associer aux mots mais on voit qu'ils ont retenu la moisson, prêter, ce ne sont pas des mots forcément faciles même denier qui a été dit donc voilà je suis content de voir que ça semble fonctionner

(Extrait film)

52.F : Voilà donc là tu lis le début de l'histoire est-ce que tu peux nous redécrire comment tu t'y prends pour commencer cette histoire ?

53.P : Donc je lis la première phrase de l'histoire, je lis plusieurs fois et je demande aux élèves de se faire une image dans leur tête alors là pour le tout début je n'ai pas demandé à un élève de décrire ce qu'il a fait bon sur cette première phrase ce n'est forcément non plus très pertinent c'est une première phrase qui pose le personnage euh il n'y a pas énormément d'éléments sur cette première phrase donc là pour démarrer je leur laisse un temps chacun se fait son image dans la tête je n'ai pas demandé de retour d'élève je leur laisse un temps on verra ça.

54.F : C'est quelque chose que tu as mis en place après c'est ça ?

55.P : Oui après je l'ai fait pour la suite me semble-t-il comme on a dit tout à l'heure ça peut être un dessin, ça peut être ... là sur cette situation bon sur cette première phrase je pense pas que ce soit très pertinent et donc ensuite on va décrire ensemble qui est l'illustration du livre.

(Extrait film)

56.F : Donc là tu fais décrire euh l'image par les élèves alors quelle est ton intention à ce moment-là ?

57.P : Donc là bah le but c'est vraiment que les élèves ... ça leur permet voilà de rentrer dans l'histoire on prend attention sur tous les éléments qu'on observe sur le dessin ça peut les aider à comprendre d'autres éléments de l'histoire voilà on on décrit ... l'intégralité de l'image pour prendre le temps de voir tous les différents éléments qu'on peut y trouver.

(Extrait film)

58.F : Donc là sur la suite du texte tu procèdes différemment, tu ne leur montres pas l'image tout de suite enfin ensuite mais tu vas procéder à cette phase de questionnements...

59.P : Donc là je vais demander aux élèves de de décrire l'image qu'ils se font dans la tête suite euh suite à la lecture de la suite du texte et euh...

60.F: Quel est ton objectif de faire décrire les élèves ?

61.P : Bin ça permet de voir ce qu'ils ont compris euh...est-ce qu'ils ont bien tous les éléments en tête ... est-ce voilà est-ce qu'ils disposent de tous les éléments qui ont été décrits dans la phrase et euh ...voilà en comparant ce que... où chacun ajoute des éléments à ce l'élève peut dire...

62.F : Là par exemple qu'est-ce que tu vas attendre des élèves par rapport aux mots qui ont été dit si on reprend la phrase de l'album « Il se réveille avec une terrible faim mais il n'a plus un sou. » Qu'est-ce que toi tu attends avant d'aller comparer ce que vont dire les élèves ? Quelles sont tes attentes par rapport à cette phrase ?

63.P : Donc les élèves bin voilà qu'ils décrivent leur dessin dans le sens quel dessin ils feraient, qu'il y ait les éléments le fait que bin qu'on comprenne qu'il n'a pas de sou, et euh qu'il a très faim donc voilà de quelles façons ils dessineraient cela s'ils devaient illustrer cette phrase sachant que voilà ...en demandant un dessin qui aurait tous les éléments.

64.F : D'accord et est-ce que tu penses qu'à ce moment-là les élèves sont capables de comprendre l'inférence qu'il y a dans cette phrase ? C'est-à-dire il a très faim mais il n'a plus de sou donc il ne va pas pouvoir aller s'acheter à manger.

65.P: Alors du coup euh ça je je réexplique à un moment effectivement.

66.F : C'est toi qui dois leur apporter ?

67.P : Là oui je l'ai apporté oui alors peut-être que je l'ai apporté trop tôt je ne sais pas peut-être que pour certains élèves ils peuvent comprendre l'inférence après le fait qu'il n'a plus de sou donc il ne peut pas s'acheter à manger donc il a très faim après c'est sûr que euh c'est pas forcément évident pour tous les élèves donc il me semble que je l'apporte à un moment dans l'explication.

(Extrait film)

68.F : Donc là comment tu t'y es pris finalement pour amener les élèves à comprendre ce qu'il y avait à comprendre dans cette phrase ? Est-ce que par le simple fait de décrire, les élèves ont trouvé les éléments tout seuls ou est-ce que tu as eu besoin d'étayer pour plus les guider pour aller dans une compréhension plus fine de cette phrase ?

69.P : Bin là j'ai pas mal guidé oui oui après là en revoyant la vidéo je me dis que ça aurait pu être intéressant de dessiner au tableau finalement ce qu'ils sont en train de dire pour étayer aussi leurs propos voilà surtout qu'on... que chaque élève apporte des éléments mais c'est tout de même assez guidé parce qu'il y a plusieurs éléments à prendre en compte et là ça reprend ce qu'on a dit soit dessiner au tableau soit que chacun fasse un dessin et qu'ensuite on montre les différents dessins voilà après c'est ce que je dis depuis le début ça veut dire voilà ... plusieurs séances, c'est un travail très long.

70.F: Et est-ce que tu euh là on voit bien, est-ce que tu as eu besoin de les guider aussi sur ce que ressent le personnage donc finalement euh tu leur demandes comment se sent le lapin étant donné qu'il a une terrible faim pour comprendre aussi ce que veut dire une terrible faim et comment on se sent donc ça aussi c'est une compétence qui est travaillée sur la capacité de se mettre à la place des personnages... Et ça ça t'es venu par la description des élèves ou c'était anticipé ?

71.P : Nan nan ça s'est fait au cours de la séance oui de bin voilà quand un élève dit « il est joyeux » voilà essayer de réfléchir comment on est quand on a très faim quel sentiment peut éprouver le personnage comment on se sent parce que quand on dessine on observe aussi les sentiments sur le visage.

72.F : Donc c'est quelque chose que tu as ajusté ?

73.P : Oui puisque euh voilà on voyait bien que pour certains élèves ce n'était pas forcément évident.

74.F : Voilà c'est vrai qu'on voit que les élèves restent sur la description des éléments qui sont très explicites dans la phrase sans faire de lien finalement euh avec les inférences qui sont implicites dans cette phrase.

(Extrait film)

75.F : Alors là comment tu t'y prends pour faire le lien entre la compréhension de l'image et la compréhension du texte ?

76.P : Donc euh on décrit l'image tous ensemble et là j'apporte des éléments pour faire le lien entre l'image et le texte ... C'est vrai que là y a pas mal d'éléments que j'ai dû apporter puisque c'est pas forcément évident pour les élèves de de comprendre les différentes inférences...

(Extrait film)

77.F : Donc là qu'est-ce que vient de dire l'élève ?

78.P : Donc là on a un élève qui (rires) qui / parle d'un petit garçon donc là c'est vrai...comme je leur demande de décrire l'image qu'ils ont en tête euh donc là voilà comme je suis surpris par cette réponse là j'ai tout de suite demandé aux autres élèves de corriger ce qu'il avait dit puisqu'il n'y a évidemment pas de petit garçon dans cette histoire depuis le début... donc euh on repart tout de suite sur le personnage qui est le lapin.

(Extrait film)

79.F : Donc là contrairement à la première image c'est toi qui finalement ... valide les hypothèses qu'ont été proposées par les élèves avant en décrivant l'image, pourquoi tu fais ce choix-là à ce moment-là ?

80.P : Euh là je sais plus est-ce que si c'est ce qui était dit dans la méthode ou pas ou si c'est pour avancer dans la séance là euh voilà la séance commence à être assez longue donc c'est sûr que voilà comme je l'ai dit plusieurs fois soit il aurait fallu la couper déjà en trois soit voilà ... ce que j'observe par contre c'est sûr c'est que ... en redemandant aux élèves de décrire un dessin qu'ils se font dans la tête c'est vrai il y a vraiment un passage au fait qu'il fasse eux-mêmes un dessin qui serait important pour les prochaines fois...

81.F : Parce que tu as l'impression que ça ne suffit pas de leur demander d'imaginer ?

82.P : Je pense que passer par un moment où ils dessinent ... déjà c'est pas forcément facile d'expliquer le dessin qu'ils ont en tête et euh du coup voilà passer par un moment de dessin où ensuite on peut analyser regarder les différents dessins ça me semble intéressant sachant que voilà ça serait encore un temps supplémentaire à prendre, mais bon ce serait intéressant mais on peut pas le faire évidemment à chaque fois puisque là c'est pas possible.

83.F : Et par rapport à ce manque de temps que tu évoques est-ce que tu imagines que ces séances de compréhension pourraient ... par exemple hein ... être faites en rituel de 10-15 minutes par jour où on travaille à chaque fois sur une phrase/une image et que est-ce que tu

penses que ça te permettrait de pouvoir les faire dessiner sur ardoises de confronter les différents dessins de confronter avec les illustrations et de s'arrêter là, est-ce que tu penses que c'est un rituel possible ?

84.P : Oui c'est ce que je pense oui voilà par rapport à tout ce qu'on a dit c'est de découper en séances d'une vingtaine de minutes les différents éléments de la méthode alors après faudrait voir combien de temps ça prend parce qu'après faut pas non plus que ça dépasse une période et comme il y a beaucoup de choses à voir c'est long après il y a les phases de théâtralisation qui sont très intéressantes donc c'est une méthode très riche ... mais voilà faire des séances moins longues et rituelles voilà en revoyant la vidéo et même suite aux séances c'est ce que je me suis dit ce serait plus pertinent ... voilà d'essayer de caler dans l'emploi du temps un temps rituel par rapport à ça voilà sachant qu'en CP le programme est déjà tellement riche les séances de lecture écriture prennent déjà tellement de temps que c'est ça qui est pas évident...

(Extrait film)

85.F : Donc là on voit qu'on est sur un vrai nœud de compréhension sur l'intention du lapin lorsqu'il demande de l'argent au ver de terre et qu'il fait ce sourire en coin et on voit que les élèves peinent finalement à comprendre une fois de plus l'inférence qui est cachée derrière donc là tu guides beaucoup tu tu étayes ... tes propos pour les amener à cette compréhension, tu t'attendais à cette difficulté par rapport à la compréhension des intentions du lapin à ce moment-là ?

86.P : Oui même si on a expliqué en amont le vocabulaire « sourire en coin » l'expression, voilà c'est sûr que là c'est pas évident pour les élèves de de comprendre et en plus de formuler ce qui en ressort donc oui là c'est un texte assez complexe « Les deniers de compère lapin » et donc là je sens que je suis quand même obligé de d'expliquer pour qu'ils comprennent bien que voilà cette histoire de sourire en coin c'est bien parce qu'il y a un mauvais tour qui va se jouer et ça ils ont pas forcément pu le formuler directement oui.

87.F : C'est vrai qu'on sent que ça fait deux fois qu'il y a des inférences, qu'à chaque fois les élèves ont besoin de ton étayage, de ton guidage pour comprendre cette inférence, est-ce que c'est un problème que tu retrouves dans d'autres enseignements, dans d'autres lectures, d'autres apprentissages ces problèmes de... Est ce que tu as déjà rencontré ces difficultés par rapport aux inférences est-ce que tu vois comment tu pourrais faire autrement pour renforcer ce travail d'inférences ?

88.P : Oui oui bin ça ça reste toujours un problème oui oui ... une difficulté pour les élèves enfin ... pour beaucoup d'élèves alors là bin voilà justement ce travail par rapport hum ... à Compère Lapin ça fait partie ... d'essayer de développer leur façon de comprendre ... après c'est sûr que tout ce qui est des inférences c'est toujours compliqué après il va y avoir toute la phase de théâtralisation qui peut permettre aussi de ... de renforcer cette compréhension ... après travailler en elle-même les inférences euh bon bin oui ... c'est quelque chose ... possiblement à faire après peut-être que je ne le fais ... pas forcément assez mais bon c'est sûr que voilà ça c'est quelque chose qui n'est pas forcément évident.

89.F : Est-ce que tu as l'impression que tu explicites aux élèves que finalement il y a des choses à comprendre qui ne sont pas écrites et qu'il faut faire des liens finalement pour pouvoir comprendre ce qui n'est pas écrit, est-ce que ça tu as l'impression que c'est explicité aux élèves qu'il va falloir faire ce travail-là, tout le temps finalement parce qu'on va le rencontrer en mathématiques dans la résolution de problèmes on le rencontre lorsqu'on va lire n'importe quel texte et donc d'expliquer aux élèves que bin des fois la lecture des mots ne suffit pas et qu'il faut faire ce travail de lien, est-ce que tu as l'impression que c'est explicité aux élèves ?

90.P : Là euh non je pense que je ne l'ai pas forcément explicité, j'ai déjà fait chez des plus grands où on travaillait explicitement sur les inférences en cycle 3 mais là sur cette classe de CP je ne l'ai peut-être pas suffisamment formulé en tout cas ça n'a pas été formulé ... ou alors peut-être parfois au hasard des textes mais c'est pas posé.

91.F : Et c'est quelque chose que tu pourrais imaginer mettre en place ?

92.P : Oui oui bin du coup ... ça oui oui ... c'est quelque chose que je peux essayer de faire ... plus régulièrement ... je sais qu'il existe différentes façons de travailler les inférences ... sur des courtes phrases, des courts textes donc ça voilà ça peut-être quelque chose à rajouter voilà c'est le problème...

93.F: Il y a des outils que tu connais ? Qui existent ?

94.P : Oui oui il y a des outils, j'ai ces phrases en tête quoi ... qu'on utilise pour repérer les inférences donc ça peut être fait voilà parce qu'on voit que c'est là qu'ils ont le plus de difficultés.

(Extrait film)

95.F : Donc là on a l'hypothèse qui est attendue ... finalement ... qui est euh enfin formulée...

96.P : Oui oui bin un des élèves formule une hypothèse bin voilà qui correspond ... à, à la suite de l'histoire donc on voit oui je mets en avant cette idée, même si les précédentes hypothèses aussi avaient été discutées et là c'est sûr voilà comme j'ai un élève qui formule l'hypothèse qui est ... la bonne ... du coup c'est sûr que je mets en avant ce qu'il vient de dire oui.

(Extrait film)

97.F : Donc là quel est ton objectif, quelle est ton intention à ce moment-là ?

98.P : Donc là un élève va raconter heu ... l'histoire avec ses mots hein ça permet ... l'objectif c'est de voir s'ils ont compris l'histoire si avec leurs mots ils peuvent raconter l'histoire sans omettre certains éléments donc euh puisque l'objectif de narramus à la fin c'est que l'élève puisse raconter toute l'histoire et donc bin là dès le départ même si on a lu que 2 ou 3 pages on ... on demande aux élèves de raconter l'histoire avec leurs mots.

(Extrait film)

99.F : Donc là on voit que tu fais passer deux élèves pour raconter l'histoire ... finalement on se rend compte qu'ils ont retenu le tout début et qu'ensuite ils sont assez en difficulté pour arriver à raconter est-ce que tu t'attendais à ces difficultés-là ?

100.P : Heu là non pas forcément, là j'ai l'impression qu'il y a une difficulté c'est que les élèves euh alors peut-être c'est sur la consigne qui n'est pas comprise, ils euh hum ils auraient envie réciter l'histoire par cœur alors que c'est pas du tout ce qui est demandé c'est vraiment qu'ils racontent comme ils peuvent alors avec leurs mots hein sans forcément répéter le nouveau vocabulaire mais qu'ils racontent ce qu'il s'est passé dans le début de cette histoire et là voilà pour le début alors c'est le premier exercice c'est la première fois donc euh voilà c'est c'est peut-être c'est une nouvelle tâche ... ils ... ils n'ont pas forcément compris ils n'y arrivent pas forcément du coup voilà on va plutôt partir sur interroger plusieurs élèves plutôt qu'un seul élève puisque là de toutes façons ce n'est pas pertinent parce qu'ils n'arrivent pas à formuler tout le début de l'histoire.

101.F : Et c'est quelque chose que tu leur demandais avant ... par exemple dans une lecture suivie, de se rappeler de l'intégralité de l'histoire qui avait été lue essayer de formuler avec ses propres mots ?

102.P : C'est quelque chose qu'on a déjà fait oui alors après pas forcément ... souvent quand on fait une lecture suivie euh voilà je leur demande de rappeler ce qui s'est passé avant alors ... peut-être pas sur toute histoire on a pas forcément raconté toute une histoire en entier bon même si là c'est pareil c'est pas non plus toute histoire en entier mais c'est quand même quelque chose qu'on a déjà fait alors peut-être là ça va vraiment être ritualisé dans la méthode Narramus du coup c'est sûr que ... nous c'était pas ritualisé c'est quelque chose qu'on a déjà fait mais pas forcément systématiquement là c'est cette demande qui euh n'est pas forcément nouvelle puisqu'on l'a déjà fait mais là comme c'est une nouvelle histoire les élèves ont du mal et peut-être aussi qu'ils n'ont peut-être pas forcément compris toute l'histoire ça c'est c'est peut être possible oui...

(Extrait film)

103.F : Donc là on voit que les élèves ensemble mis bout à bout ils sont arrivés à reconstituer l'histoire et on sent quand même qu'il y a besoin de ta reformulation pour ... que ce soit clair alors comment tu as senti finalement cette séance ?

104.P : Bin c'est euh c'est enfin voilà c'est ... une séance euh une méthode qui est intéressante après voilà comme j'ai dit ça demande à être très découpé puisque là j'ai trouvé que c'était encore une fois un peu long il y a beaucoup beaucoup de choses qui sont données ... et demandées aux élèves et ... euh on a envie voilà de rajouter certaines choses alors que c'est déjà très riche comme on a dit les phases de dessin euh voilà pour vérifier la compréhension de chaque élève après voilà hein ce qui est intéressant c'est que ça ça c'est plein de nouveaux éléments que je ne faisais pas pour permettre aux élèves de de comprendre le mieux possible ... donc voilà c'est des choses que je ne faisais pas auparavant et qui me semble importantes et euh ... on observe tout un travail sur les inférences qui par contre est ... difficile et qui peut

être amené aussi ...en amont ou en parallèle ... pour développer cette compétence donc euh bin voilà c'est c'est voilà c'est des des séances très intéressantes ... c'est quelque chose que je compte poursuivre avec les CP l'année prochaine ... en adaptant la méthode aux élèves que j'aurai.

105.F : Donc ça t'a permis finalement cette expérience de découvrir d'autres ressources d'autres outils mais finalement aussi d'autres gestes professionnels que tu ne mettais pas forcément en place, et donc de pouvoir ... comment tu as vécu finalement le fait tu m'as dit au tout début que c'était quelque chose que tu n'avais jamais vécu de te voir enseigner de te voir de voir d'avoir ce recul quand on est dans le cours de l'action parce qu'on gère plein de choses en même temps, voilà d'avoir ce recul qu'est-ce que tu as ressenti est-ce qu'il y a des... Est-ce que ça t'a fait réfléchir à certaines choses ?

106.P : Oui oui bin c'est intéressant on observe des choses voilà auxquelles on ne voit pas forcément d'habitude bon ... là comme ça voilà je pense au fait de se dire un moment il faut passer par une phase de dessin parce qu'on observe qu'on demande des choses aux élèves mais qui sont pas forcément faciles à exprimer et que c'est un peu long et voilà ça permet de faire un retour sur cette séance ça permet voilà de voir les points à améliorer après voilà ... sur ... sur les ... les ... les gestes professionnels bon bin oui je vois que c'est pas forcément ... je vois pas forcément de choses à améliorer ou je ne sais pas y'en a sûrement c'est pas forcément évident de voir c'est plus sur le contenu de la séance de voir vraiment qu'il faut la découper c'est quand même long on peut observer l'attention des élèves qui diminue sur ... la fin de la séance c'est sûr que c'est c'est intéressant oui

107.F : Et bien merci pour ta participation !

Annexe n° 11 : Mise en relation des données d'observation en classe et des données de l'entretien d'auto-confrontation simple – Séance 2 (16 juin 2022)

N° de l'épisode	Temps	Description de l'épisode : Ce que le professeur fait en classe	Extrait du verbatim de l'EAC : Ce que dit le professeur dans l'entretien	Commentaire du chercheur – Eléments d'épistémologie pratique du professeur
E 1	0'00-1'22	P explique aux élèves qu'ils vont travailler sur une nouvelle histoire : il leur explique qu'ils vont travailler longtemps pour bien comprendre cette histoire et pour être capable de la raconter à la fin. Les E écoutent.	5.F : Donc là c'est la première séance ? 6.P : Là c'était...euh la première séance de Narramus oui et euh donc hum bin voilà j'explique aux élèves que bah ça va être une nouvelle forme de travail puisque notamment les images peuvent être projetées sur le TNI enfin voilà, je je leur explique moi du coup que je ne suis pas forcément au milieu de la pièce comme je peux faire quand je je lis l'histoire je suis vers le bureau pour pouvoir projeter les différentes images et hum... voilà leur expliquer qu'on va travailler différemment pour apprendre à comprendre, à comprendre une histoire.	Définition du jeu didactique. Savoirs à enseigner : Explicitation des objectifs aux élèves. Epistémologie pratique : l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont apprendre à comprendre et à raconter une histoire.
E 2	1'22-2'03	P résume l'histoire aux élèves avant de commencer. Puis P annonce qu'ils vont faire comme d'habitude, ils vont d'abord travailler sur le vocabulaire.	16.F : Alors là, quel est ton objectif quand tu résumes le début de l'histoire ? 17.P : Donc là bah, c'est ce qui est demandé dans la méthode hein c'est c'est pour préciser de quoi va parler l'histoire aux élèves pour euh attirer leur attention qu'ils se demandent qu'est-ce qui va se passer dans cette histoire et euh euh voilà quoi contextualiser un petit peu ce qui va suivre 19.F: donc là tu tu dis aux élèves que tu vas démarrer en expliquant le vocabulaire 20.P : Oui oui bin du coup c'est ce qui reprend un petit peu la méthode pas-à-pas, on a aussi une explication du du vocabulaire en amont, alors bin là c'est vrai que je n'ai peut-être pas formulé de leur dire qu'on fait ça pour qu'ensuite ils comprennent mieux l'histoire, je crois que je l'avais dit la dernière fois donc c'est vraiment le but d'expliquer le vocabulaire en amont pour que les élèves puissent comprendre	Savoirs à enseigner : Proposer un résumé de l'histoire. Enseigner le vocabulaire en amont de l'histoire. P définit le jeu d'apprentissage. Les élèves vont devoir retenir de nouveaux mots. Il convoque la mémoire didactique des élèves. L'enseignant montre qu'il se réfère aux savoirs prescrits pour justifier ses choix didactiques.

			<p>euh comprendre ensuite l'histoire du premier coup sachant que comme je l'avais déjà dit c'est vrai que c'est pas forcément quelque chose que je faisais auparavant. Auparavant voilà je m'arrêtais au cours de l'histoire pour expliquer le mot / que que l'on rencontrait le mot nouveau ou que je pouvais, qui pouvait être inconnu pour certains élèves, là voilà on démarre en expliquant tous les mots qui peuvent poser des soucis de compréhension.</p>	
E 3	2'03- 3'04	<p>P explique les symboles qui sont affichés qui serviront ensuite de repères pour les élèves pour savoir ce qu'il faut faire, ce qui est attendu d'eux. Le P fait les gestes avec ses mains au-dessus de sa tête pour indiquer qu'on symbolise la boîte dans sa mémoire pour retenir les mots.</p>	<p>21.F : Alors qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? 22.P : Donc là on essaie / j'essaie d'expliquer aux élèves toujours en suivant la méthode, la manière dont on va fonctionner un peu ritualisée, en utilisant un geste pour euh dire le nouveau vocabulaire qu'on va apprendre les aider à le mémoriser on fait euh un geste de petite boîte là pour dire euh qu'à ce moment-là on va apprendre des nouveaux mots et le but c'est de les retenir ce qui nous permettra de comprendre la suite de l'histoire</p>	<p>Définition du jeu : évolution de la mésogénèse : utiliser la gestuelle pour renforcer la mémorisation. Position topogénétique haute : P dirige le jeu, il fait avancer le temps didactique. Savoir à enseigner : apprendre à mémoriser.</p>
E 4	3'04 - 4'37	<p>P énonce le nouveau mot et donne sa définition, les E écoutent Puis P demande aux élèves de répéter le mot et de le ranger dans la boîte pour bien se le rappeler. Certains élèves refont le geste des mains au-dessus de la tête. Puis le P fait disparaître l'image du tableau et demande aux élèves s'ils voient bien l'image dans leur tête : il aide les élèves en fermant lui-même les yeux et précise qu'on doit arriver à voir l'image du chat. Les élèves miment avec les mains pour mettre les mots dans leur tête, certains ferment les yeux pour imiter le P. Puis P fait répéter une dernière fois à haute voix le mot à retenir à l'ensemble de la classe.</p>	<p>25.F: Donc là comment tu procèdes pour expliquer ce premier mot ? 26.P : donc là on a l'image qui est projetée euh d'un d'un d'un mot, enfin l'image... on a l'image qui correspond au mot, on demande aux enfants de se rappeler de cette image qui correspond à ce nouveau mot euh ce euh alors c'est vrai que là j'ai suivi la méthode qui demande à ce que ce soit l'enseignant qui explique... comme là c'était la première séance je suis pas forcément très à l'aise sur la méthode c'est vrai que là sur un mot comme ça (rusé, malin) j'aurais pu demander à un élève d'expliquer puisque certains connaissent sans aucun doute ce mot mais c'est vrai que là je suis resté sur le fonctionnement de la méthode de de vraiment ... c'est l'enseignant qui explique le mot, on demande aux élèves de de retenir l'image ensuite on va</p>	<p>Savoirs à enseigner : Expliciter la signification du vocabulaire Se faire des représentations mentales des mots, mémoriser le vocabulaire. Savoirs pour enseigner : Utilise les objets de savoirs prescrits pour justifier ses choix didactiques. P fait avancer le milieu didactique en montrant aux élèves comment faire. Il occupe une position topogénétique haute en montrant le savoir. P évoque de nouveaux savoirs : apprendre à se faire une représentation</p>

		Les élèves répètent et jouent sur l'intonation.	<p>voir là je vais demander aux élèves de répéter ... le mot voilà que ce mot soit répété plusieurs fois, dans le but qui le mémorise puisqu'ensuite on ne montre que l'image.</p> <p>27.F : (à propos des images mentales) est-ce que c'est quelque chose que tu pratiquais ? Que tu avais déjà entendu parler ? Ou c'est quelque chose de nouveau que tu découvres ?</p> <p>28.P : Non il ne me semble pas que je faisais ça auparavant, je réfléchis en mathématiques si... Oui ça peut arriver peut-être des fois qu'on demande de fermer les yeux pour bien retenir après est-ce que je leur demande de fermer les yeux pour faire une image ...non je ne crois pas, c'est plutôt nouveau</p>	mentale pour mieux mémoriser.
E 5	4'38 - 11'19	<p>Le P poursuit de la même façon avec les autres mots de la séance :</p> <p>Il nomme le mot ou l'expression ou demande à un élève de lire le nouveau mot, P en donne le sens, fait ouvrir la boîte dans la mémoire, ôte l'image pour qu'ils se la représentent mentalement, puis fait répéter à haute-voix.</p> <p>Il prévient qu'il y a beaucoup de mots pour cette première séance.</p>	<p>29.F : Donc là on voit sur un autre mot que tu reprends le même procédé et donc tu fais disparaître l'image que les élèves doivent retenir du tableau ... donc quel est ton but à ce moment-là ?</p> <p>30.P : oui voilà, c'est ce qui est demandé dans la méthode c'est à dire de ...de faire disparaître l'image pour que euh les élèves mémorisent aussi cette image qu'ils aient dans la tête cette image mentale qui correspond au mot de façon à favoriser la la mémorisation puisque c'est ce qui est indiqué voilà que ça permet de faciliter la mémorisation</p>	<p>Savoirs à enseigner : Savoir nommer une image</p> <p>Savoir se faire une représentation mentale d'un mot, d'un concept.</p> <p>Mémoriser un mot, un concept</p> <p>Savoir pour enseigner : faire mémoriser de manière explicite le vocabulaire</p>
E 6	11'19 - 19'45	<p>Au bout de quelques minutes, le P annonce qu'il reste 5 mots, essaie de les garder mobiliser en annonçant que ça leur fait comme un jeu.</p> <p>A la fin, P revoit l'ensemble des mots et demandent aux élèves de se souvenir et de lire à voix haute les nouveaux mots/expressions ou interroge les élèves un par un pour voir s'ils ont retenu.</p>	<p>31.F : Comment tu as vécu ce moment-là d'explication de vocabulaire ?</p> <p>32.P: Encore une fois ça reste un moment assez long, après bin voilà puisqu'on a cette, ces différentes phases de de mémorisation, d'explications, les élèves répètent, on cache l'image à la fin là on verra aussi on fait un bilan où on montre que les images et les élèves doivent ... essayer de redire le mot alors c'est voilà c'est une phase assez longue mais bon ... on peut penser qu'elle est très utile puisque si les</p>	<p>Savoirs pour enseigner : Maintenir l'attention des élèves, Adapter le temps didactique au déroulement de la séance.</p> <p>Savoirs à enseigner : Mémoriser des nouveaux mots de vocabulaire.</p> <p>Temps de régulation : P fait avancer le temps didactique pour maintenir les élèves engagés dans la tâche.</p>

			mots sont déjà bien vus auparavant ça permet ensuite que les élèves comprennent directement l'histoire.	
E 7	19'45 - 21'48	P remobilise les élèves avant de passer à la phase suivante P explique la suite de la séance : il explicite ce qui va se passer, ce qui est attendu des élèves.	41.P : Donc là bin je précise aux élèves comment nous allons procéder sur la suite et euh effectivement c'est une nouveauté puisque habituellement quand je lis une histoire c'est avec l'illustration et donc ce qui est très intéressant oui sur la méthode c'est qu'on fait une première étape où on ne montre que le texte [...] c'est même les enfants qui doivent se faire euh d'abord une première image dans leur tête ils vont même décrire quel dessin il pourrait faire en quelque sorte et donc ça c'est sûr c'est une procédure intéressante que je n'avais encore jamais effectué et donc voilà on démarre uniquement avec le texte. 43.P : Disons que voilà comme ils doivent nous dire ce qu'ils voient ça permet de voir ce qu'ils ont compris après comme c'est un moment collectif on interagit pas avec individuellement avec chaque élève donc c'est ... on ne sait pas ce que chaque élève euh a compris mais voilà en ... en écoutant ce qu'explique un autre élève ... voilà chacun peut aussi ... formuler ses ... ses idées mais si voilà ne serait-ce que l'élève que j'interroge en tout cas si ça me permet de voir ce que l'élève a compris oui.	Définition du nouveau jeu Savoirs pour enseigner : expliciter les attendus du nouveau jeu d'apprentissage. Savoirs à enseigner : se faire une représentation mentale et pouvoir expliciter. Evolution de la mésogénèse : P s'appuie dans un premier temps que sur le texte et questionne les élèves, leur demande d'imaginer comment les élèves se représentent la scène pour vérifier leur compréhension. En s'appuyant sur les savoirs prescrits, P met en place de nouveaux savoirs.
E 8	21'48 - 24'52	Mais avant de débiter la lecture P remet les images de vocabulaire, sans l'écriture des termes et demande aux élèves pour voir s'ils ont bien retenu. Les E lèvent le doigt pour répondre ou répondent aux sollicitations de P. A la fin P partage son étonnement que tous les mots ont été restitués	48.F : Qu'est-ce que tu leur dis à ce moment-là ? 49.P : Euh bin là je les félicite et parce que c'est vrai c'est ce que je disais juste avant je m'étais un peu trompé dans le sens où j'avais laissé le texte là on a vraiment les images sans le texte du vocabulaire et euh bin oui je suis content de voir que les élèves ont bien retenu même des mots qui sont pas forcément évidents, ils ont vraiment associés, ils associent vraiment chaque mot au vocabulaire qui est demandé donc que bin voilà c'est intéressant on observe que que fonctionner ainsi que enfin voilà ça semble fonctionner	P dévolue la tâche afin de vérifier si les élèves ont mémorisé le vocabulaire. Il régule les transactions en interrogeant des élèves au hasard puis reformule les savoirs. Les élèves sont chronogènes ils font avancer le temps didactique.

E 9	25'08 - 27'40	<p>P commence à lire le début de l'histoire qui est projetée au tableau (première phrase de l'album)</p> <p>Puis P relit une deuxième fois la phrase. Les E écoutent.</p> <p>P annonce ensuite qu'ils vont à présent découvrir l'illustration présente dans l'album.</p> <p>P montre l'illustration et demande de décrire l'image. P interroge les élèves, un E répond puis P sollicite les autres sur ce qui pourrait être dit.</p> <p>P valide les réponses des élèves et étaye le questionnement afin d'enrichir les réponses des élèves. Puis P résume l'ensemble des réponses, il reformule.</p>	<p>52.F : comment tu t'y prends pour commencer cette histoire ?</p> <p>53.P : Donc je lis la première phrase de l'histoire, je lis plusieurs fois et je demande aux élèves de se faire une image dans leur tête alors là pour le tout début je n'ai pas demandé à un élève de décrire ce qu'il a fait bon sur cette première phrase ce n'est forcément non plus très pertinent c'est une première phrase qui pose le personnage euh il n'y a pas énormément d'éléments sur cette première phrase donc là pour démarrer je leur laisse un temps chacun se fait son image dans la tête je n'ai pas demandé de retour d'élève je leur laisse un temps on verra ça.</p> <p>56.F : Donc là tu fais décrire euh l'image par les élèves alors quelle est ton intention à ce moment-là ?</p> <p>57.P : Donc là bah le but c'est vraiment que les élèves ... ça leur permet voilà de rentrer dans l'histoire on prend attention sur tous les éléments qu'on observe sur le dessin ça peut les aider à comprendre d'autres éléments de l'histoire voilà on on décrit ... l'intégralité de l'image pour prendre le temps de voir tous les différents éléments qu'on peut y trouver.</p>	<p>Savoirs à enseigner : Décrire une illustration, les mettre en lien avec le texte pour démontrer sa compréhension.</p> <p>Evolution de la mésogénèse : les élèves doivent décrire l'illustration en prenant appui sur le texte.</p> <p>Position topogénétique haute de l'enseignant : il étaye les questions, valide les réponses des élèves, reformule et structure le savoir.</p> <p>Le temps didactique est ralenti pour permettre aux élèves de se faire une première représentation mentale avant de la comparer avec ce qui est dessiné.</p>
E 10	27'40 - 32'49	<p>P passe ensuite à la deuxième page, en procédant de la même façon : il lit la phrase au tableau, la relit puis explique le nouveau symbole qui apparaît au tableau.</p> <p>Puis il interroge des élèves qui lèvent la main. Les E font des propositions, le P était en posant des questions, pour affiner la description des élèves.</p> <p>Puis P vérifie la compréhension des émotions du personnage.</p> <p>Puis pour valider les hypothèses des élèves, il leur annonce qu'ils vont voir l'image. P demande aux élèves ensuite de décrire l'image.</p>	<p>60.F: Quel est ton objectif de faire décrire les élèves ?</p> <p>61.P : bin ça permet de voir ce qu'ils ont compris euh... est-ce qu'ils ont bien tous les éléments en tête ...est ce voilà est-ce qu'ils disposent de tous les éléments qui ont été décrits dans la phrase [...]</p> <p>64.F : D'accord et est-ce que tu penses qu'à ce moment-là les élèves sont capables de comprendre l'inférence qu'il y a dans cette phrase ?</p> <p>65.P: Alors du coup euh ça je je réexplique à un moment effectivement</p> <p>66.F : C'est toi qui dois leur apporter</p> <p>67.P : Là oui je l'ai apporté oui alors peut-être que je l'ai apporté trop tôt je ne sais</p>	<p>Savoirs à enseigner : Faire expliciter les inférences Se mettre à la place d'un personnage</p> <p>Savoir pour enseigner : Questionner pour faire inférer les élèves, expliciter les inférences.</p> <p>P ralentit la chronogénèse pour permettre aux élèves de compléter les réponses et de permettre aux élèves d'élaborer des stratégies pour comprendre l'inférence.</p> <p>P régule les réponses des E en étayant leurs propos</p>

		<p>Les E apportent des réponses, le P étale les questions pour affiner la description et apporte des informations complémentaires.</p> <p>Le P demande aussi d'observer et de décrire l'expression du visage du personnage et d'interpréter ce qu'il ressent.</p>	<p>pas peut être que pour certains élèves ils peuvent comprendre l'inférence [...]</p> <p>70.F : [...] ça t'es venu par la description des élèves ou c'était anticipé ?</p> <p>71.P : Nan nan ça s'est fait au cours de la séance oui de bin voilà quand un élève dit « il est joyeux » voilà essayer de réfléchir comment on est quand on a très faim quel sentiment peut éprouver le personnage comment on se sent parce que quand on dessine on observe aussi les sentiments sur le visage</p>	<p>pour s'assurer de leur compréhension.</p> <p>Savoirs pour enseigner : Adapter le milieu didactique pour permettre aux élèves de résoudre le problème.</p>
E 11	32'49 - 34'03	<p>Le P projette deux visages différents du personnage : il demande aux élèves de comparer ces deux visages (l'un content, l'autre en colère) « Là vous voyez les deux visages du lapin, le visage de gauche comment il est ? Il a l'air comment ? Et le visage de droite comment il est ?</p>		<p>Savoir à enseigner : comprendre les émotions du personnage</p>
E 12	34'03 - 37'03	<p>P lit le texte projeté au tableau – les E écoutent.</p> <p>Puis P projette le point d'interrogation et demande aux élèves de décrire leur représentation mentale du texte.</p> <p>Le P pose des questions sur le texte qui a été lu pour que les élèves complètent la proposition d'un élève.</p> <p>P. vérifie la compréhension des émotions du personnage.</p> <p>P projette ensuite l'illustration de l'album et confirme la description de l'élève.</p>	<p>75.F : Alors là comment tu t'y prends pour faire le lien entre la compréhension de l'image et la compréhension du texte ?</p> <p>76.P : Donc euh on décrit l'image tous ensemble et là j'apporte des éléments pour faire le lien entre l'image et le texte ... C'est vrai que là y a pas mal d'éléments que j'ai dû apporter puisque c'est pas forcément évident pour les élèves de de comprendre les différentes inférences...</p>	<p>Savoirs pour enseigner : Apporter un étayage important pour guider la compréhension. Questionner pour clarifier les informations.</p> <p>Ralentissement de la chronogénèse pour permettre l'étayage des réponses et d'affiner la compréhension des élèves.</p> <p>P. régule les transactions pour amener les élèves vers des stratégies gagnantes pour faire avancer le jeu didactique.</p>
E 13	37'03 - 41'50	<p>P. continue la lecture de la page suivante en lisant deux fois de suite le passage. Il accentue la mise en scène sur cette deuxième lecture puis évoque l'inférence du texte qui pose problème aux élèves.</p> <p>Un E propose une hypothèse mais le P le</p>	<p>85.F : [...] Tu t'attendais à cette difficulté ?</p> <p>86.P : Oui même si on a expliqué en amont le vocabulaire « sourire en coin » l'expression, voilà c'est sûr que là c'est pas évident pour les élèves de de comprendre et en plus de formuler ce qui en ressort donc oui là c'est un texte assez complexe « Les deniers de compère lapin » et donc là je</p>	<p>Savoirs à enseigner : s'appuyer sur le texte pour vérifier sa compréhension. Comprendre des inférences</p> <p>Savoirs pour enseigner : Utiliser des stratégies explicites pour lever les inférences du texte.</p> <p>P ralentit le temps didactique pour permettre</p>

		<p>reprend en demandant de se rappeler ce que signifie « un sourire en coin ». Le P est obligé de rappeler le sens de cette expression « faire un sourire en coin » Les E. font d'autres propositions, le P accueille les propositions sans apporter de validation.</p> <p>Suite aux différentes propositions des élèves, P explique que pour l'instant ils ne savent pas, qu'il va falloir lire la suite du texte.</p>	<p>sens que je suis quand même obligé de d'expliquer pour qu'ils comprennent bien que voilà cette histoire de sourire en coin c'est bien parce qu'il y a un mauvais tour qui va se jouer et ça ils ont pas forcément pu le formuler directement oui.</p> <p>87.F : Est-ce que tu as déjà rencontré ces difficultés par rapport aux inférences ?</p> <p>88.P : Oui oui bin ça ça reste toujours un problème oui oui ... une difficulté pour les élèves enfin ... pour beaucoup d'élèves [...]</p>	<p>d'étayer les propositions des élèves et d'accéder à la compréhension de l'inférence.</p>
E 14	46'43 - 51'57	<p>A présent, P explique aux élèves que ce sont les élèves qui vont devoir raconter le début de l'histoire. Plusieurs élèves sont volontaires pour participer.</p> <p>Un premier élève vient devant les autres élèves et commence à raconter le tout début de l'histoire puis s'arrête, P lui vient en aide en lui réexpliquant qu'il doit raconter et pas réciter le texte. Un deuxième élève essaie en essayant lui aussi de se rappeler du texte par cœur. P décide alors de faire l'exercice collectivement. P reformule ce que les E énoncent. Pour aider les élèves à continuer. Puis P explique que c'est la fin de la séance et qu'ils reprendront la suite de l'histoire un autre jour.</p>	<p>97.F : Donc là quel est ton objectif, quelle est ton intention à ce moment-là ?</p> <p>98.P : Donc là un élève va raconter heu ... l'histoire avec ses mots hein ça permet ... l'objectif c'est de voir s'ils ont compris l'histoire si avec leurs mots ils peuvent raconter l'histoire sans omettre certains éléments donc euh puisque l'objectif de narramus à la fin c'est que l'élève puisse raconter toute l'histoire et donc bin là dès le départ même si on a lu que 2 ou 3 pages on ... on demande aux élèves de raconter l'histoire avec leurs mots.</p> <p>99.F : Donc là on voit que tu fais passer deux élèves pour raconter l'histoire / finalement on se rend compte qu'ils ont retenu le tout début et qu'ensuite ils sont assez en difficulté pour arriver à raconter est-ce que tu t'attendais à ces difficultés-là ?</p> <p>100.P : Heu là non pas forcément, là j'ai l'impression qu'il y a une difficulté c'est que les élèves euh alors peut-être c'est sur la consigne qui n'est pas comprise, ils euh hum ils auraient envie réciter l'histoire par cœur alors que c'est pas du tout ce qui est demandé c'est vraiment qu'ils racontent comme ils peuvent alors avec leurs mots hein sans forcément répéter le nouveau vocabulaire mais qu'ils racontent ce qu'il s'est passé dans le début de cette histoire et là voilà pour le début alors c'est le premier exercice c'est la première fois donc euh</p>	<p>Savoirs à enseigner : Résumer une histoire. Utiliser ses propres mots pour raconter une histoire. Mémoriser les différents éléments d'une histoire.</p> <p>Savoirs pour enseigner : Adapter une tâche à la complexité rencontrée. Clarifier une consigne pour permettre la compréhension de la tâche.</p> <p>Ralentissement du temps didactique suite aux échecs des élèves</p> <p>P cherche à dévoluer le jeu aux élèves mais ils se retrouvent en échec, P adapte alors le milieu didactique pour permettre la réussite de la tâche.</p>

			<p>voilà c'est c'est peut-être c'est une nouvelle tâche ... ils... ils n'ont pas forcément compris ils n'y arrivent pas forcément du coup voilà on va plutôt partir sur interroger plusieurs élèves plutôt qu'un seul élève puisque là de toutes façons ce n'est pas pertinent parce qu'ils n'arrivent pas à formuler tout le début de l'histoire.</p>	
--	--	--	--	--

RÉSUMÉ

Cette étude de cas à visée exploratoire s'intéresse à la construction de l'épistémologie pratique d'un professeur, en classe de CP, à la suite d'une formation en compréhension en lecture à destination des enseignants de cycle 2. Nous mobilisons pour cela, le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique afin d'accéder aux savoirs à enseigner et pour enseigner mobilisés par l'enseignant.

L'analyse de cette étude de cas s'appuie sur deux séances filmées transcrites en synopsis ainsi que sur les verbatim d'un entretien *ante-séance* et deux entretiens d'auto-confrontation simple post-séance.

La mise en relation des données nous permettra de comprendre comment les savoirs de la formation sont mobilisés par l'enseignant et de comprendre comment ils déterminent le jeu didactique.

Les résultats montrent que l'enseignant cherche à faire évoluer son épistémologie pratique, en prenant en compte les apports de formation mais l'appropriation de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner révèle la nécessité d'un temps conséquent de formation et de l'importance de l'accompagnement des stagiaires à la suite d'une formation.

Mots-clés : formation continue, compréhension en lecture, épistémologie pratique, action conjointe en didactique, entretien d'auto-confrontation.

Abstract

This exploratory case study looks at the construction of a teacher's practical epistemology in a first-grade class, following training in reading comprehension for Cycle 2 teachers. To this end, we mobilize the framework of the theory of joint action in didactics in order to access the knowledge to teach and for teaching mobilized by the teacher.

The analysis of this case study is based on two filmed sessions transcribed into a synopsis, as well as on the verbatim of an ante-session interview and two simple post-session self-confrontation interviews.

Putting the data together will enable us to understand how the teacher mobilizes the knowledge of the training and how it determines the didactic game.

The results show that the teacher seeks to develop his or her practical epistemology, taking into account the contributions of training, but the appropriation of new knowledge for teaching and for teaching reveals the need for a substantial training period and the importance of supporting trainees following training.

Keywords : continuing education, reading comprehension, practical epistemology, joint action in didactics, self-confrontation interview.