



HAL
open science

Se développer au travail par l'activité ordinaire d'enseignement de la lecture et ses transformations : le cas de deux enseignants en CP

Isabelle Mallet

► To cite this version:

Isabelle Mallet. Se développer au travail par l'activité ordinaire d'enseignement de la lecture et ses transformations : le cas de deux enseignants en CP. Education. 2022. dumas-04395431

HAL Id: dumas-04395431

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04395431v1>

Submitted on 15 Jan 2024

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.

Mémoire de recherche

Master 2 MEEF

Expertise Enseignement Apprentissage

**Se développer au
travail par l'activité
ordinaire
d'enseignement de la
lecture et ses
transformations**

Le cas de deux enseignants en CP

Isabelle Mallet

Directeur : Bruno Lebouvier

2021-2022



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes**

Table des matières

Introduction	4
I. Cadre théorique	6
1.1. La didactique de la lecture, une question controversée : comment apprend-on à lire et comment l'enseigner ?	6
1.1.1. Typologies des méthodes de lecture au cours de l'histoire et au cœur des débats	7
1.1.2. L'enseignement-apprentissage de la lecture : une problématique scientifique ...	9
1.1.3. Les prescriptions institutionnelles à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture	11
1.2. L'activité enseignante au cours des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture	13
1.2.1. Le concept d'activité dans le paradigme historico-culturel.....	13
1.2.2. L'activité enseignante	16
1.3. Les transformations dans l'activité d'enseignement de la lecture comme facteur de développement	20
1.3.1 Se développer au travail, un processus complexe et non linéaire	21
1.3.2 La transformation des pratiques comme condition du développement professionnel des enseignants	23
1.3.3. Se développer dans l'enseignement de la lecture	26
1.4. Question de recherche, hypothèses et modèles a priori	27
1.4.1. Question de recherche et hypothèses.....	27
1.4.2 Modèle du développement professionnel à travers l'enseignement-apprentissage de la lecture	29
1.4.3 Modèle de l'activité enseignante dans l'enseignement-apprentissage de la lecture	31
II. Méthodologie de la recherche.....	34
2.1 Problématique.....	34
2.2 Constitution du corpus.....	35

2.3	Recueil des données.....	36
2.3.1	Construction des guides d'entretien	36
2.3.2	Passation des entretiens et retranscription.....	37
2.4	Étapes de l'analyse des données.....	38
2.4.1	Étape 1 : codification et réduction du corpus	38
2.4.2	Étape 2 : identification des choix de méthode en lecture et mise en chronologie... 40	
2.4.3	Étape 3 : facteurs du changement de méthode	41
2.4.4	Étape 4 : modèle final.....	42
III.	Résultats	44
3.1	Choix des méthodes en lecture et mise en chronologie	44
3.1.1	Philippe : quatre années en CP, trois formes didactiques.....	45
3.1.2	Christine : 15 ans en CP, quatre formes didactiques.....	48
3.1.3	Comparaison des deux parcours.....	51
3.2	Facteurs du changement de méthode	52
3.2.1	Les facteurs du changement pour Philippe	52
3.2.2	Les facteurs du changement pour Christine	63
3.3	Modèle final pour chaque enseignant.....	74
3.3.1	Trajectoire développementale de Philippe	74
3.3.2	Trajectoire développementale de Christine.....	76
IV	Discussion	78
4.1.	L'hypothèse d'un développement par la transformation des pratiques didactiques	78
4.2.	L'hypothèse des tensions et contradictions comme facteur du changement.....	81
4.3.	L'hypothèse des renormalisations comme facteur de développement.....	83
4.4.	L'hypothèse du modèle multidimensionnel de l'activité	85
4.5.	Apports et limites de la méthodologie.....	89
	Conclusion et perspectives de recherche.....	91
	Bibliographie.....	93

Annexes	99
Annexe 1 Guide du premier entretien	99
Annexe 2 Grille de questions pour l'entretien post séance	101
Annexe 3 Prise de contact avec les enseignants enquêtés.....	103
Annexe 4 Retranscription et codification des entretiens	104
Entretien 1_P1_codifié	104
Entretien 1_P2_codifié.....	121
Entretien 1_P3 Philippe_codifié.....	151
Entretien 1_P4 Christine_codifié	182
Entretien post-séance_P1_codifié	210
Entretien post-séance_P2_codifié	233
Entretien post-séance_P3 Philippe_codifié.....	259
Entretien post-séance_P4 Christine_codifié.....	285
Table des figures	308
Table des tableaux.....	309
Résumé.....	310
Français	310
Anglais	310
Mots clés	310

Introduction

Cette recherche porte sur le travail au quotidien des professeurs des écoles non débutants. Nous nous intéressons à l'activité ordinaire, telle qu'elle se déroule et telle que l'enseignant la décrit. En cela elle se différencie des études s'appuyant sur des méthodologies en ingénierie didactique ou portant sur l'entrée dans le métier.

Les situations ordinaires du travail enseignant ont les mêmes effets que toute activité de travail : des effets sur la tâche d'une part et des effets sur le sujet d'autre part (France, 2018; Lussi Borer et al., 2017). L'enseignement fait partie des métiers dont autrui est l'objet du travail, avec pour finalité l'acquisition de savoirs par les élèves. Étudier l'activité enseignante, c'est donc s'intéresser à ce qui produit de l'apprentissage chez les élèves. Quelle place la dimension didactique a-t-elle dans leurs discours et dans leurs choix ? C'est aussi examiner les effets de l'activité sur la personne. Le travail enseignant produit-il du développement professionnel ? Cette dimension revêt une importance nouvelle dans le contexte d'allongement des carrières (Cau-Bareille, 2014).

En sciences de l'éducation, différents modèles proposent de décrire le travail enseignant. Citons entre autres la didactique professionnelle (Vinatier, 2017), le cadre de l'apprentissage par problématisation (Lebouvier et al., 2016) ou encore le multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009). Selon les approches, la dimension didactique est plus ou moins centrale. La place des savoirs peut être le cœur du modèle ou associée à d'autres dimensions de l'activité. Néanmoins, quel que soit le cadre théorique mobilisé, le travail enseignant est lié à l'apprentissage des élèves. Les savoirs en constituent une dimension fondamentale.

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage de la lecture au CP. Le savoir lire est un savoir fondamental (Kervyn & Brissaud, 2015) et déterminant de l'acquisition des autres savoirs. Son importance tant à l'école que dans notre société en fait un sujet de débats et de controverses qui dépassent le contexte scolaire. Depuis les débuts de l'école primaire, plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture se confrontent (Chartier & Hébrard, 2006). Cette question des méthodes dépasse l'école. Les chercheurs en psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, les enseignants, les gouvernements, les médias et une grande partie du corps social se sont emparés de ce sujet et continuent à en débattre.

Notre problématique s'intéresse donc au travail enseignant lors des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture. Quelles sont leurs caractéristiques didactiques ? De quels débats

professionnels, scientifiques et sociaux sont-elles alimentées ? Quelles en sont les dimensions ? Ces situations permettent-elles de repérer des traces de développement professionnel ?

Dans une première partie, nous construisons le cadre théorique dans lequel se situe cette recherche. Différents concepts sont mobilisés pour nous permettre de construire les modèles à partir desquels les données seront interprétées. De ces modèles découle notre question de recherche.

La seconde partie présente la méthodologie de l'enquête. Les données sont traitées dans la troisième partie au regard des modèles construits a priori.

La dernière partie discute des résultats et propose des éléments de réponse à la question de recherche. Elle ouvre aussi à de nouvelles interrogations et perspectives de recherches futures.

I. Cadre théorique

Notre objet convoquant à la fois la didactique de la lecture, les concepts d'activité enseignante et de développement professionnel, il se construit en référence à plusieurs modèles. Pour autant, tous s'appuient sur le paradigme constructiviste. Par opposition à une conception behavioriste du sujet, ce cadre part de l'hypothèse que les apprentissages et le développement découlent de l'interaction entre la personne et son environnement.

Dans cette partie, nous décrivons d'abord le contexte dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage de la lecture et les enjeux didactiques. Ensuite, nous mobilisons la théorie de l'activité pour analyser le travail de l'enseignant au quotidien lors des séances de lecture. Enfin, le concept de développement professionnel permet de comprendre les interactions entre l'activité et la personne, pour décrire les trajectoires individuelles.

1.1. La didactique de la lecture, une question controversée : comment apprend-on à lire et comment l'enseigner ?

Nous nous intéressons au travail quotidien des professeurs des écoles dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture. La finalité de ce travail est de nature didactique : la mise à disposition des élèves de situations leur permettant la construction du savoir lire. Deux questions fondamentales en découlent : comment les élèves apprennent-ils à lire, comment l'enseigner ?

Parallèlement à cette dimension didactique du travail enseignant, la spécificité de l'enseignement-apprentissage de la lecture réside dans son enjeu scolaire et social. En effet, l'accès à la lecture conditionne l'appropriation de la plupart des savoirs suivants et, au-delà, est nécessaire à l'insertion du futur adulte dans une culture s'appuyant fortement sur l'écrit (Kervyn & Brissaud, 2015).

Dans ce contexte, la didactique de la lecture a été et est encore sujette à nombreuses controverses scientifiques, professionnelles et sociales. Nous nous demanderons les conceptions de l'apprentissage de la lecture que ces controverses véhiculent et comment elles ont évolué au cours de l'histoire de l'enseignement primaire. Dans le même temps, le terme de « méthode » sera questionné. Ensuite nous aborderons ce que les recherches récentes disent des pratiques d'enseignement de la lecture, de leurs effets sur l'apprentissage des élèves et dans quelle mesure elles sont traversées par la controverse des méthodes. Enfin, nous présenterons

les positions de l'institution à ce sujet, les conceptions de l'enseignement-apprentissage qu'elle véhicule et les prescriptions faites aux enseignants.

1.1.1. Typologies des méthodes de lecture au cours de l'histoire et au cœur des débats

Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard publient en 2006 dans une revue de didactique du français un article à propos des méthodes d'apprentissage de la lecture dans un contexte de polémiques sociales. Les auteurs reprennent leur étude datant de 1990 avec pour objectif de clarifier les débats en cours à partir de la description des pratiques depuis plus de 150 ans d'enseignement de la lecture (Chartier & Hébrard, 2006). Ils montrent que lorsque les médias, le grand public, les enseignants, les éditeurs de manuels scolaires font référence à l'apprentissage de la lecture, il est souvent question des « méthodes » de lecture avec en arrière-fond l'accusation ou la défense de telle ou telle méthode.

Chartier et Hébrard évoquent en premier lieu la confusion qui existe autour du sens de ce terme. D'un côté, une « méthode » désigne un manuel fabriqué par les éditeurs qui sert de support matériel aux élèves. D'un autre côté, elle fait référence à un ensemble de principes didactiques permettant l'appropriation du savoir lire par les élèves. Or, dans la plupart des cas, les manuels de lecture n'appartiennent pas à une seule orientation didactique. De plus, les auteurs précisent qu'on ne peut confondre les conceptions théoriques que les enseignants ont de l'apprentissage de la lecture avec leur pratique dans les classes. Les auteurs s'appuient sur une enquête de la section francophone de l'International Reading Association qui conclut à « la très forte homogénéité des pratiques et leur décalage par rapport aux méthodologies auxquelles se réfèrent explicitement les enseignants » (Chartier & Hébrard, 2006, p.114). Autour du terme de « méthode de lecture » gravitent donc plusieurs éléments : des manuels, des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la lecture (scientifiques, éditoriales, professionnelles) et des pratiques.

Pour autant, les auteurs montrent que l'enseignement-apprentissage de la lecture a souvent été catégorisé en deux grandes typologies. Dans les années 1830, on parle de méthodes épellatives versus méthodes non épellatives. Vers 1880, il était plutôt question de méthodes de lecture-écriture et méthodes de lecture seule. Depuis les années 1920, elles sont divisées entre les méthodes syllabiques et les méthodes globales. Puis, dans les années 1950, les manuels destinés à la formation des maîtres ont substitué à cette catégorisation en deux grands types de méthodes une division en plusieurs groupes :

- Les méthodes synthétiques (méthodes syllabiques) élaborées dans les années 1880 : enseignement explicite du son des lettres et de leur combinaison pour construire les syllabes, les mots puis les phrases à partir d'activités de lecture et d'écriture.
- Les méthodes analytiques (méthodes globales) développées dans les années 1920 : première phase de mémorisation de phrases écrites associées à leur représentation imagée, deuxième phase de déchiffrage de mots inconnus à partir de leur décomposition en syllabes ou unités graphiques présentes dans les mots connus. Ce type de méthodes n'a jamais eu de développement important en France.
- Les méthodes mixtes : départ global à partir de la mémorisation de mots (au lieu des phrases des méthodes globales) choisis pour offrir tous les graphèmes nécessaires puis analysés en syllabes et lettres.
- La méthode naturelle : méthode globale élaborée par Célestin Freinet dont les phrases de départ sont proposées par les élèves et reposent sur de nombreuses activités d'écriture (avec l'imprimerie et la correspondance scolaire).

La décennie 1960 a vu se cristalliser ces dénominations au travers de la « guerre des méthodes ». Plus récemment, d'autres oppositions ont vu le jour : méthodes où lire c'est comprendre en opposition aux méthodes réduisant la lecture au déchiffrage.

La mise en perspective historique de l'apprentissage de la lecture montre donc la permanence de débats autour de l'opposition de principes didactiques en lecture, sous l'appellation de « méthodes ».

Dans un dossier du service de veille scientifique de l'INRP, Feyant et Gausse (2007) dressent un panorama des recherches et débats sur les méthodes de lecture, l'apprentissage de la lecture et ses difficultés dans le même contexte polémique de 2006. Ils s'appuient sur les définitions du savoir lire proposées par l'Observatoire de la lecture, l'enquête PISA et l'OCDE pour décrire l'apprentissage de la lecture comme une activité complexe associant décodage et compréhension. Ils partent de la définition que l'Observatoire National de la Lecture fait du terme de méthode : « un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture » (Observatoire National de la Lecture, 2005). Une méthode de lecture reposerait donc à la fois sur des conceptions de l'apprentissage et des conceptions de l'enseignement de la lecture. Les controverses sur ce sujet ont lieu dans de nombreux pays francophones et anglophones. Les auteurs citent Charmeux qui catégorise les méthodes de lecture en France en deux catégories composées de plusieurs sous-catégories :

- Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître les mots :
 - par le déchiffrage : méthodes synthétiques, modèle « ascendant » (allant des unités graphème/phonème vers les mots)
 - par une mémorisation globale : méthodes « globales » et modèle « descendant » (allant des textes aux unités mots)
 - en mêlant les deux systèmes : méthodes mixtes.
- Apprendre à lire, c'est comprendre, pour pouvoir les utiliser, des textes écrits :
 - par l'écriture : méthode naturelle de C. Freinet,
 - en lisant toujours en situation de projet
 - en articulant situations de projet et travail d'analyse et d'apprentissage rigoureux

Selon Feyant et Gausse, les travaux de recherche quant à eux n'utilisent pas le terme de méthode et parlent plutôt de méthodologies, de voies d'apprentissage, d'outils, de modèles.

Le travail des enseignants en lecture est donc inséré dans une histoire riche en controverses. En particulier, le débat sur les conceptions de l'enseignement-apprentissage de la lecture (approche globale *versus* approche syllabique) est resté vif au fil des décennies.

1.1.2. L'enseignement-apprentissage de la lecture : une problématique scientifique

Il existe peu de travaux sur les choix didactiques des enseignants en lecture et leurs effets sur l'apprentissage malgré l'importance de l'enjeu sociétal de ce domaine de recherche (Kervyn & Brissaud, 2015). En France, on ne relève qu'une seule étude récente apportant à la fois des données sur les pratiques enseignantes et l'acquisition du savoir lire par les élèves, portant sur un échantillon de grande taille, combinant des méthodologies qualitatives et quantitatives, et comprenant une dimension longitudinale. Elle a été pilotée par l'Institut Français de l'Éducation entre 2013 et 2015. Dans son rapport final (Goigoux, 2015), elle fait référence aux interrogations sur les méthodes à privilégier. Son objectif est d'identifier les choix didactiques les plus pertinents dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture et ainsi aider à apaiser les querelles de méthodes, sachant que les programmes ministériels laissent le libre choix des méthodes et des démarches aux enseignants. Les prescriptions portent sur les savoirs que les élèves doivent acquérir et non sur la démarche pour les enseigner et les conditions de leur apprentissage. La revue de littérature effectuée par les chercheurs ne permet pas d'établir la supériorité d'une méthode sur une autre, non parce que les choix didactiques n'influencent pas l'apprentissage, mais parce que la variable « méthode » n'est pas pertinente. Pour autant, les chercheurs considèrent que les manuels de lecture reposent bien sur des

conceptions différentes de l'apprentissage de la lecture. Ils ont donc pris en compte cette question en catégorisant les manuels (approche intégrative ou approche centrée sur le code). Concernant le travail enseignant, cette étude ne repose pas sur un cadre théorique explicite.

Les chercheurs ont fait de problèmes professionnels leur question de recherche : quand l'enseignement du code alphabétique doit-il commencer, peut-il porter sur la mémorisation de mots entiers, quel temps y consacrer, à quel rythme aborder les unités linguistiques, l'encodage favorise-t-il le décodage, faut-il privilégier l'entrée graphémique ou phonémique, comment choisir les textes support, doivent-ils être entièrement déchiffrables ? Leur hypothèse est qu'un enseignement explicite, précoce et rapide des correspondances graphophonémiques portant sur des textes en grande partie déchiffrables facilite l'acquisition du savoir lire. Ils ont intégré la controverse des méthodes à cette question de l'enseignement du code alphabétique en se demandant si le choix du manuel a un effet sur les performances en lecture.

L'étude porte sur les pratiques observées de 131 enseignants expérimentés en CP dans le domaine du lire écrire. Elles sont catégorisées et quantifiées selon cinq variables didactiques correspondant aux tâches assignées aux élèves en décodage, compréhension, écriture, étude de la langue et acculturation à l'écrit. Des questions de recherche sont définies pour chacune de ces variables didactiques. Les apprentissages des élèves sont mesurés trois fois : un prétest en début de CP, un post-test en fin de CP et un post-test en fin de CE1. Les chercheurs ont utilisé une méthodologie statistique pour établir des liens entre les pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves. Les résultats à ce sujet montrent qu'un tempo rapide d'étude des correspondances graphophonémiques dès le début du CP a un effet positif sur les résultats obtenus aux post-tests, particulièrement quand il est associé à des textes fortement déchiffrables. Les tâches d'encodage ont un effet positif sur les performances en décodage. En revanche, il n'est pas identifié d'effet du type de manuel sur les résultats des élèves, sachant que 30% des enseignants de l'échantillon ne mettent aucun manuel à disposition des élèves.

La recherche « Lire écrire au CP » permet d'apporter un double éclairage sur le travail enseignant dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture au CP. D'une part, elle confirme l'importance des polémiques autour des méthodes, la recherche en didactique ne peut s'en affranchir. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elles infusent d'une manière ou d'une autre le travail enseignant au quotidien. D'autre part, cette étude montre la vivacité des questions professionnelles et scientifiques autour de l'enseignement-apprentissage de la lecture. L'apprentissage du code semble être un savoir au centre de cette problématique.

Au terme de ces deux premiers paragraphes, nous pouvons considérer que le travail quotidien des enseignants en lecture se réalise dans un contexte social et scientifique vif. Pour autant, le travail enseignant n'en dépend pas directement. Aussi nous allons nous demander dans quelle mesure les prescriptions institutionnelles faites aux enseignants intègrent cet environnement polémique.

1.1.3. Les prescriptions institutionnelles à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent au sujet de l'étude « Lire écrire au CP », les programmes officiels décrivent les savoirs à acquérir par les élèves, mais ne se positionnent pas sur l'utilisation de tel ou tel manuel, de telle ou telle « méthode ». L'analyse des savoirs attendus au fil des programmes (2002, 2008, 2015, 2020) pourrait peut-être laisser transparaître les débats et les avancées de la recherche concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture, mais ce n'est pas notre propos ici.

Si les choix didactiques des enseignants en lecture n'y sont pas directement prescrits, ils font par contre l'objet de recommandations faites par l'institution par d'autres voies que le Bulletin Officiel.

En 2018-2019, le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, organisme créé par le ministère de l'Éducation Nationale en 2017 regroupant des chercheurs de différentes disciplines scientifiques, humaines et sociales, a publié un rapport en collaboration avec l'Académie de Paris. Au regard des connaissances scientifiques sur l'apprentissage du code et la compréhension et en intégrant les apports des sciences cognitives, des neurosciences et les conclusions du rapport « Lire écrire au CP », les chercheurs ont construit une grille de critères pour analyser les manuels de lecture. Ils ont aussi synthétisé les rapports et études sur l'utilisation des manuels de lecture. Ils en concluent qu'il existe peu de lien entre un type de manuel et les conceptions de la lecture sous-jacentes avec la réussite des élèves. Ce qui est déterminant, c'est l'utilisation réelle que l'enseignant en fait ainsi que son niveau d'expertise. Pour autant, les auteurs du rapport considèrent « qu'un manuel mal conçu peut induire, notamment chez les enseignants débutants, des pratiques peu efficaces » (Dehaene, 2019, p.12). Ils considèrent que le manuel est utile, en particulier chez les enseignants non experts et que la formation initiale devrait comporter une analyse didactique des manuels. Le CSEN rapporte également une initiative de l'Académie de Paris en 2017 qui a analysé les manuels utilisés dans les écoles REP à partir de critères en cohérence avec les connaissances scientifiques. Les

concepteurs de ce Plan Lecture « ont pris en compte la grande sensibilité du sujet : le manuel relève du symbole pour beaucoup d'enseignants, de la liberté pédagogique, et a cristallisé dans le passé des débats idéologiques fortement marqués » (Dehaene, 2019, p.29). Cette étude a abouti à ce que le catalogue dans lequel les enseignants font leur commande ne contienne que les manuels satisfaisant les critères. Quant à lui, le CSEN considère que ces prescriptions ne sont pas complètement fondées scientifiquement même si l'Éducation nationale pourrait avoir plus de recommandations que par le passé.

Parallèlement aux travaux du CSEN, le ministère de l'Éducation nationale a publié en 2018 puis en 2019 un guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », appelé « guide orange » du fait de la couleur de sa couverture. Dans un premier temps, il définit ce qu'est le savoir lire à partir des connaissances issues de la littérature scientifique internationale. Selon les auteurs, deux processus fondamentaux le composent : l'identification des mots écrits, spécifique à la lecture, et la compréhension, non spécifique à la lecture (France, 2018). Il détaille ensuite les processus par lesquels les élèves apprennent à lire et à écrire. Le décodage est la condition de la compréhension en lecture dans le sens où l'apprentissage du code puis son automatisation permettent ensuite de se concentrer sur la compréhension. Les activités d'écriture et l'acquisition du vocabulaire ont un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Puis le guide donne des pistes pour l'enseignement de la lecture en s'appuyant en partie sur les résultats de l'étude « Lire écrire au CP » (Goigoux, 2015) : enseignement explicite, structuré et systématique des correspondances graphophonémiques, entrée graphémique, tempo dans l'étude des graphèmes, déchiffrabilité des textes. Le guide se positionne dans la controverse des méthodes en affirmant que la démarche syllabique est la démarche la plus efficace pour apprendre à lire au CP. Enfin, il se fait prescripteur des pratiques enseignantes en conseillant l'utilisation d'un manuel comme outil principal de l'apprentissage.

Le travail enseignant se réalise donc dans un environnement social, scientifique et institutionnel riche en débats et prescriptions. Nous nous demandons maintenant en quoi cette dimension peut impacter le quotidien des enseignants quand ils conçoivent les leçons et enseignent la lecture à leurs élèves. Nous faisons d'abord un détour par les modèles théoriques qui permettent de penser le travail enseignant.

1.2. L'activité enseignante au cours des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture

L'enseignement-apprentissage de la lecture a fait et fait encore l'objet de nombreuses recherches en didactique, en particulier sous l'angle des conceptions de ce qu'il y a à apprendre par les élèves et comment les enseignants peuvent l'enseigner. Parallèlement, depuis quelques dizaines d'années, les sciences de l'éducation sont influencées par des courants théoriques issus de l'analyse du travail (Lussi Borer et al., 2017). La principale originalité de cette approche est de s'intéresser à ce que les professionnels font réellement au cours de leur travail au quotidien, ce que le paradigme historico-culturel nomme activité. La finalité du travail enseignant en lecture étant l'appropriation du savoir lire par les élèves, analyser les composantes de son activité réelle c'est comprendre les conditions de la mise à disposition des élèves de ce savoir. Après nous être penchés sur ce que le concept d'activité recouvre, nous ferons un état des recherches qui le mobilisent pour analyser le travail enseignant.

1.2.1. Le concept d'activité dans le paradigme historico-culturel

Dans un ouvrage portant sur la psychologie de la formation, Olry (2019) retrace l'émergence du concept d'activité dans le paradigme historico-culturel. Ce cadre théorique s'est développé en URSS au début du XX^e siècle en opposition au courant comportementaliste de Pavlov. L'objet de recherche est le développement du psychisme humain. La théorie comportementaliste est une approche biologisante qui considère le comportement humain comme une réponse adaptative à un stimulus extérieur. Dans cette perspective, le sujet est absent de ce processus. Vygotski et Leontiev, quant à eux, orientent leurs recherches à partir de l'hypothèse que l'histoire et la culture médiatisent la construction du psychisme humain. Pour Leontiev, le sujet est orienté par son environnement immédiat, mais aussi par les savoirs historiquement déposés dans la culture au travers des biens, des outils, des connaissances, des procédures. De plus, il défend l'idée que le psychisme n'est pas le reflet d'une réaction à l'environnement, mais une construction née de l'activité du sujet.

À partir de ces hypothèses, Leontiev élabore une théorie de l'activité qui est actuellement encore un cadre de référence important en sciences humaines. L'activité du sujet est orientée vers un but, un besoin à satisfaire qui s'incarne dans un objet. Elle donne lieu à une multitude d'actions et d'opérations médiatisées par des instruments. La figure ci-dessous reprise d'Engeström (1987) résume les dimensions de l'activité chez Leontiev.



Figure 1. L'activité et ses composantes chez Leontiev (Olry, 2019, p.113)

En outre, Leontiev considère que, dans le processus d'activité, il n'y a pas que l'objet du travail qui change, mais également le sujet qui se transforme.

Dans ses travaux sur les environnements de travail, dans le cadre de la théorie culturelle-historique de l'activité, Engeström a ajouté à cette représentation tridimensionnelle de l'activité une composante collective. Ainsi, l'activité du sujet au travail se construit en interaction avec les règles du métier, la communauté professionnelle et dans le cadre d'une division du travail (figure 2).

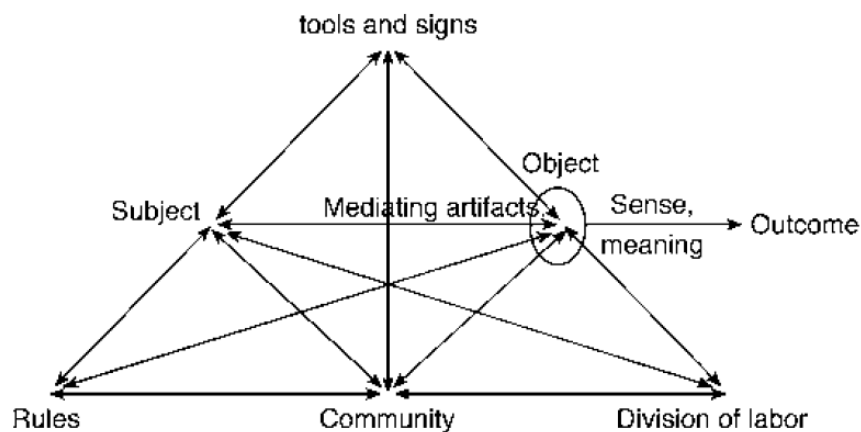


Figure 2. Structure du système d'activité (Engeström, 2001, p.135)

Le concept d'activité a été repris par le cadre théorique de la didactique professionnelle. Cette approche vise à comprendre le travail dans le but de la formation des compétences professionnelles (Pastré et al., 2006). Elle part de l'hypothèse que l'analyse des apprentissages professionnels ne peut se faire sans celle de l'activité des acteurs. De plus, en s'inspirant de la distinction que fait l'ergonomie entre tâche, ce qu'il y a à faire, et activité, ce qui est réellement fait, la didactique professionnelle considère que l'activité déborde la tâche au sens où les prescriptions ne suffisent pas à guider l'action du sujet. Ce cadre théorique reprend aussi l'idée

de Leontiev sur la transformation du sujet au cours de l'activité. L'activité est à la fois productive, le sujet transforme par son action les objets du monde extérieur, et constructive, il se transforme lui-même en enrichissant son répertoire de ressources (Rabardel & Samurçay, 2006).

Dans le champ de l'ergonomie, de la psychologie du travail et de la formation, Yves Clot s'est également appuyé sur le concept d'activité pour développer un cadre théorique, la clinique de l'activité, qui est aussi une méthodologie de recherche et d'intervention dans les milieux professionnels. Il a ajouté une dimension psychologique en s'intéressant à la subjectivité du sujet, à la santé au travail et au sens que l'activité a pour le sujet. L'activité est ce qu'il y a à faire, mais aussi ce qui n'a pas été fait et ce qui aurait pu être fait. Elle se présente comme « une lutte entre plusieurs actions possibles ou impossibles, mais de toute façon rivales, un conflit réel que l'activité réalisée ne résout jamais complètement » (Clot, 2004, p.322). De même, en clinique du travail, le métier revêt plusieurs dimensions, débordant l'activité. Il est personnel, dans la singularité de chaque situation, chaque activité réelle. Il est interpersonnel, l'action étant adressée à un ou plusieurs destinataires. Il a une dimension transpersonnelle étant le fruit d'une histoire collective, ce que Clot nomme le genre professionnel. Il est aussi impersonnel, défini sous l'angle de la tâche prescrite (Clot, 2007).

Le concept d'activité est au centre d'un autre courant des sciences humaines et sociales s'intéressant au travail, l'ergologie. Étymologiquement, ce terme désigne l'étude de l'activité humaine (Schwartz, 2009). Ce cadre théorique s'est développé dans les années 1980 au sein de l'Université de Provence, dans un croisement d'approches ergonomiques et philosophiques. Il s'est construit dans un contexte de transformation du monde du travail et de montée du chômage. Le projet des chercheurs est de « penser les transformations du travail et de l'activité de travail avec tous les protagonistes de ces activités » (Bellies, 2013, p.139), avec la préoccupation de favoriser la santé au travail. L'ergologie a apporté au concept d'activité la dimension normative. Toute activité de travail est précédée par des normes (techniques, organisationnelles, juridiques...), des « normes antécédentes ». Une des hypothèses principales est que toute activité est traversée par des débats de normes. Pour trancher jour après jour ces débats, les sujets convoquent en eux des valeurs qui les guident. Schwarz nomme ce processus « renormalisation », qui rend possible et vivable le travail humain (Schwartz, 2010).

Au regard des cadres théoriques convoqués, l'activité est composée de plusieurs dimensions : la dimension subjective, la dimension instrumentale, la dimension normative, la dimension objectivée dans un but. Elle est traversée par la culture, l'histoire du métier, des débats et des

conflits. Analyser le travail enseignant c'est donc s'intéresser à l'activité des professeurs en situation de travail à partir de ces multiples dimensions. Nous nous intéressons maintenant à ce que ces cadres théoriques ont permis de comprendre de l'activité enseignante.

1.2.2. L'activité enseignante

En nous appuyant sur les apports théoriques des paragraphes précédents, comment caractériser l'activité enseignante ? Que nous disent les recherches qui mobilisent ces approches pour analyser le travail enseignant ?

- Précurseur des études sur l'activité enseignante, l'approche ergonomique (Amigues, 2003)

Dans son article « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », Amigues (2003) fait le constat que les sciences de l'éducation n'ont jusqu'alors pas pris comme objet de recherche le travail enseignant. Les études s'intéressent plutôt à « l'effet maître » avec l'hypothèse que ce qu'apprennent les élèves dépend directement de ce que fait le professeur. Or les résultats mettent en évidence des liens faibles entre les pratiques enseignantes telles que ces approches les analysent et les résultats des élèves, si bien que les pratiques en classe demeurent une « boîte noire ». L'enseignant est considéré comme un acteur rationnel. L'action enseignante est coupée du réel de la classe, des savoirs enseignés et du contexte de l'école. L'approche ergonomique vise à réintroduire dans le cadre théorique et la méthodologie la variabilité des situations de travail et l'importance de la dimension subjective.

La didactique des disciplines a introduit une première théorisation des situations d'enseignement-apprentissage en proposant comme modèle d'analyse le système didactique, composé de l'enseignant, du savoir et de l'élève. Là encore, pour Amigues, le travail réel de l'enseignant n'est pas pris en compte, les études se centrent principalement sur la relation élève-savoir. Dans son article, il pose les principaux concepts, issus de l'ergonomie et de la psychologie du travail, qui vont ensuite nourrir nombre de travaux en sciences de l'éducation sur le travail enseignant.

En premier lieu, la théorie de l'activité proposée par Leontiev permet de faire la distinction entre la tâche de l'enseignant et son activité :

L'activité enseignante n'est pas réductible à l'action, l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles ; l'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une

prescription alors que l'activité est imprescriptible, car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce (Amigues, 2003, p.8).

Analyser le travail enseignant, c'est aussi prendre en compte la dimension des prescriptions (programmes, instructions officielles...) qui sont retravaillées par différents intermédiaires entre les prescripteurs et les enseignants. Les inspections, les centres de formation, les conseillers pédagogiques, les éditeurs, les syndicats, les associations professionnelles, les établissements scolaires représentent autant de réseaux qui remodelent ces prescriptions. En bout de chaîne, l'action enseignante est une mise en œuvre des prescriptions, mais aussi leur mise à l'épreuve. Amigues définit l'activité enseignante comme :

Le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement, ...) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves, ...), aux valeurs et à lui-même (Amigues, 2003, p.9).

- La dimension subjective et les tensions du travail enseignant : les apports de la clinique de l'activité

En clinique de l'activité, l'activité enseignante est définie par trois caractéristiques (Meignan et al., 2011; Roger et al., 2007). Elle est dirigée vers son *objet*, constitué de savoirs à acquérir pour les élèves et de situations didactiques pour les enseigner. Elle est dirigée vers *autrui*, car elle est liée à l'activité d'autres personnes (élèves, concepteurs de programmes et manuels, prescripteurs, collègues, hiérarchie, parents, etc.). De plus, l'activité enseignante implique l'enseignant en tant que *sujet*, elle est déterminée par le rapport subjectif aux savoirs scientifiques, scolaires, pédagogiques, à l'école, à la société. Par rapport aux modèles de la didactique, la clinique de l'activité ajoute la dimension subjective y compris dans ses effets sur l'activité enseignante. Les auteurs mettent en avant les conflits et les contradictions entre ces différentes dimensions de l'activité enseignante. Ces contradictions peuvent mener à des actions inadaptées aux situations du fait que certains problèmes dans le métier d'enseignant aujourd'hui soient extrêmement difficiles (Roger et al., 2007).

Dans le contexte du travail enseignant, le conflit d'activité, défini comme une tension intérieure que l'enseignant affronte, est inévitable du fait des contradictions entre les pôles de l'activité. Il se vit souvent inconsciemment. Ruelland-Roger l'illustre à partir d'une étude sur des professeurs de mathématiques en collège :

L'exemple le plus banal est celui du conflit que peut vivre tout enseignant de mathématiques, qui, à un instant donné a, d'un côté, à faire comprendre un raisonnement à un élève particulier, d'un autre côté, à maintenir l'attention de la classe, d'un troisième, à être rigoureux dans ses propos, et pourquoi pas, d'un quatrième, à faire taire un autre élève, tout cela dans le cours d'une action tendue vers l'objectif d'apprentissage prévu pour la séance (Ruelland-Roger, 2007, p.117).

De plus, l'activité enseignante produit des « résidus », c'est-à-dire les actions qui auraient été possibles et qui n'ont pas été réalisées pour différentes raisons. Ces résidus sont observés dans les données issues des recherches en clinique de l'activité. Ils influencent fortement les actions futures :

Ce que fait le professionnel, à un moment donné, n'est en aucune façon indépendant de ce qu'il a fait et ce qu'il n'a pas fait précédemment. Il peut alors essayer de faire ce qu'il aurait voulu faire sans y parvenir, essayer de ne pas refaire ce qui lui semble avoir été un obstacle, renoncer à faire ce qu'il voulait faire sans y être parvenu ou encore décider de le remettre à plus tard dans d'autres conditions, etc. On sait bien, quand on enseigne, que ce qu'on n'a pas fait en cours continue, tout autant et même parfois plus que ce qu'on a fait, à nous occuper, qu'on y pense et repense, que parfois même ça nous envahit (Ruelland-Roger, 2007, p.117).

Selon l'auteur, face à ces tensions dans l'activité, l'enseignant a deux postures possibles. Soit il s'accroche aux actions qu'il réalise habituellement. Soit il cherche à réduire les tensions, en particulier s'il mobilise la réflexivité sur son action, ce qui peut le conduire à élargir sa palette d'action. L'enjeu pour la recherche est alors de dégager les conditions qui permettent le renouvellement des possibilités d'action ainsi que ses caractéristiques. L'enjeu pour les enseignants est de s'inscrire dans un processus de développement de leur pouvoir d'agir. À partir des données recueillies sur les enseignants du secondaire, Ruelland-Roger a montré que ce processus est dépendant du collectif de travail. Dans ce cadre théorique, le collectif a une fonction sur le développement de la personne à condition qu'il soit intériorisé dans le discours que l'enseignant a sur sa pratique, qu'il représente un soutien et un partenaire.

Saujat a lui aussi mobilisé le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité enseignante chez les professeurs débutants (Saujat, 2002, 2011). Ses travaux s'inscrivent dans une démarche de recherche-intervention dont l'objectif est à la fois d'étudier le travail des enseignants débutants et de participer à la conception puis la mise en œuvre des formations. Ce type d'étude a vocation à agir sur l'activité enseignante pour la transformer. Pour cet auteur, l'activité enseignante « faire la classe » a deux buts : assurer la cohésion du groupe et la cohérence des acquisitions (Saujat, 2011). Elle est caractérisée par l'appropriation des gestes

professionnels et par les débats de normes qui traversent le milieu de travail. Là encore, les tensions et les contradictions sont au centre de l'activité des enseignants débutants :

Ces derniers sont confrontés à des discordances entre ce qu'on leur demande de faire, ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils se voient contraints de faire pour construire et faire vivre les conditions nécessaires au travail des élèves et à leur propre travail avec eux (Saujat, 2011, p.243).

Pour Saujat, la clinique de l'activité représente une troisième voie entre une vision objectiviste et une vision subjectiviste du sujet. Elle s'intéresse à l'histoire du sujet et à son développement dans et par l'activité. Elle ne néglige pas pour autant l'efficacité de l'action enseignante, en partie liée à la santé, la créativité et le plaisir au travail.

Saujat (2011) utilise ce cadre théorique pour l'analyse d'entretiens avec une professeure des écoles débutante à propos de ses séances d'enseignement-apprentissage de la grammaire en CM2. Les tensions dans l'activité de l'enseignante s'expriment entre sa préoccupation à « ne plus pleurer » (vécu lors d'un stage dans une classe difficile), montrer qu'elle sait tenir la classe et enseigner la grammaire en rendant les élèves actifs. Après des mois où elle alterne entre des séances innovantes et des séances traditionnelles, elle invente avec les élèves un outil, le « recueil d'astuces grammaticales », inspiré du manuel de grammaire qu'utilisent les élèves au quotidien. C'est au cours des situations d'enseignement-apprentissage de la grammaire que l'enseignante a transformé son activité. Le changement a porté sur les instruments de son activité et les tâches assignées aux élèves tout en créant du développement puisqu'il lui a permis de dépasser le sentiment de « division » à l'intérieur d'elle-même et de contribuer à une nouvelle conception du sens de son travail. Cette transformation instrumentale devient l'objet de la médiation entre l'enseignante débutante et ses formateurs, entre elle et ses collègues, entre elle et ses élèves (et leurs parents) et entre elle et elle-même.

Enfin, citons les travaux de chercheurs en didactique de l'EPS qui ont fait évoluer le cadre théorique de leurs travaux s'appuyant sur la clinique de l'activité (Brau-Antony & Grosstephan, 2014). Au départ de leur parcours, ils ont mobilisé des cadres théoriques didactiques pour comprendre l'activité des enseignants dans les situations d'enseignement-apprentissage de l'EPS. Ils étaient confrontés à la contradiction entre les discours des enseignants renvoyant aux pratiques tenues pour légitimes dans la profession et leur propre pratique marquée par l'urgence de l'action. La première étape de leur parcours de recherche a été de s'intéresser aux conceptions des enseignants concernant les savoirs : ce qu'il y a à apprendre et comment ça s'enseigne. Dans une seconde étape, ils ont pris en compte les régulations entre l'enseignant et

les élèves, avec l'hypothèse que la transmission et l'acquisition des savoirs sont modulées par les interactions. Ensuite, les chercheurs ont mobilisé la clinique de l'activité pour mieux comprendre la dimension didactique du travail quotidien des enseignants d'EPS. Il leur apparaissait que les cadres théoriques didactiques mobilisés ne suffisaient pas à comprendre en profondeur les déterminants de l'activité décisionnelle de l'enseignant. Ils ont utilisé la méthodologie de l'entretien d'autoconfrontation pour faire émerger les tensions, les dilemmes et les contradictions de l'activité. Brau-Anthony et Grosstephan ont alors étudié l'activité didactique avec une double approche : extrinsèque (ce qui se donne à voir dans la classe) et intrinsèque (ce que l'enseignant ou un pair en dit). Ils ont pu interpréter les résistances à la transformation des pratiques en s'intéressant aux déterminants qui font que les enseignants s'accommodent des prescriptions. Les réticences viendraient du fait que ce ne sont pas les connaissances théoriques qui vont permettre de modifier les actions, mais la confrontation aux dilemmes de métier et aux débats qu'ils suscitent entre les professionnels. Seuls ces derniers produiraient du développement.

Pour décrire et comprendre le travail enseignant dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture, nous pouvons donc nous appuyer sur la théorie de l'activité dans le paradigme historico-culturel. Elle nous permet de mobiliser les dimensions qui caractérisent l'activité de l'enseignant lors des séances de lecture (didactique, subjective, instrumentale, collective, normative) ainsi que les tensions, les contradictions entre elles.

Au cours de ce chapitre, deux éléments émergent que nous allons détailler ensuite. D'une part, les descriptions de l'activité enseignante ont amené à identifier des transformations dans les outils et les tâches assignées aux élèves. Nous allons nous intéresser aux modèles théoriques qui permettent de comprendre le changement dans les pratiques. D'autre part, les recherches en clinique de l'activité enseignante ont toutes fait référence à la notion de développement qui pourrait advenir. Dans le chapitre suivant, tout en restant dans le même paradigme théorique, nous chercherons à définir le concept de développement, à la façon dont il prend forme dans le cadre professionnel et plus spécifiquement au cours des séances de lecture.

1.3. Les transformations dans l'activité d'enseignement de la lecture comme facteur de développement

Par son travail quotidien, l'enseignant met à disposition des élèves des situations didactiques pour qu'ils acquièrent le savoir lire. Le choix des tâches assignées aux élèves et des outils mis à leur disposition se réalise dans un contexte traversé de débats, de tensions et de contradictions.

Parallèlement, l'activité de l'enseignant participe à sa transformation en tant que sujet, ce que les théoriciens appellent activité constructive. Le concept de développement apporte un cadre théorique pour analyser ces transformations de la personne dans et par son travail.

Les chercheurs en sciences humaines et sociales mobilisent depuis plusieurs dizaines d'années le concept de développement professionnel (Jorro, 2014; Roth, 2016; Wittorski, 2007, 2016). Ce terme concerne aussi les études sur le métier enseignant (Bailleul et al., 2012; Beckers, 2007, 2010; Briquet-Duhazé, 2013; Frenay et al., 2011; Lhoste & Schneeberger, 2018; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Le développement professionnel peut être considéré, à certaines conditions, comme un des résultats de l'activité enseignante. Après avoir caractérisé la notion de développement puis de développement professionnel dans le paradigme historico-culturel, nous explorerons ce que les recherches en disent pour les enseignants au cours de leur travail quotidien.

1.3.1 Se développer au travail, un processus complexe et non linéaire

Plutôt qu'un concept en soi, le terme de développement évoque la formation, l'évolution, la croissance, la transformation des capacités humaines. Il est au cœur des recherches portées par les psychologues russes du début XX^e. Ce qui préoccupe Vygotski, collègue de Leontiev, ce sont « toutes les modifications et transformations qualitatives qui remodelent le comportement de l'enfant » (Joigneaux, 2015, p155). Il étudie les fonctions psychiques supérieures : mémoire logique, l'attention volontaire, la volonté, le raisonnement, la formation de concepts. Selon la théorie de Vygotski, chaque fonction apparaît deux fois, la première comme activité collective, sociale et la seconde comme activité individuelle. Leur développement n'est ni linéaire, au sens où l'étape suivante n'est pas contenue en germe dans celle qui la précède, ni une succession de ruptures radicales, le nouveau ne se substitue pas à l'ancien, mais en est issu (Brossard, 2017). Concernant le lien entre développement et apprentissage, Vygotski considère que l'apprentissage précède le développement, il lui donne consistance, forme et direction (Frenay et al., 2011). À la fin de sa vie, Vygotski a abouti à cette définition du développement :

Un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité elle-même complexe, une disproportion dans les fonctions considérées isolément, des métamorphoses ou des transformations qualitatives de formes en d'autres, un complexe entrelacs de processus d'évolution et d'involution, de complexes entrecroisements de facteurs internes et externes, une complexe succession d'adaptations et de victoires remportées sur les difficultés. (Clot et al., 2002, p.259)

Même s'il a consacré ses recherches au développement chez l'enfant, Vygotski estime que l'on peut penser le développement tout au long de la vie, à la différence de Piaget. Pour Vygotski, le développement à l'âge adulte se distingue de celui de l'enfant en ce qu'il est plus historique que génétique et marqué par des crises identitaires (Bernie & Brossard, 2013). Selon Schneuwly (Clot et al., 2002), Vygotski considère à la fin de sa vie que le développement peut prendre des formes différentes et aller vers des fins différentes, en intégrant les ruptures dans les parcours des personnes. Cette conception est résumée par la formule « breaking away and opening up » (Engeström, 1996), ce qu'on peut traduire par « rompre et s'ouvrir ».

Cette conception du développement est reprise dans le contexte professionnel pour étudier le développement des personnes au travail. Pour autant, les conceptions du développement professionnel sont hétérogènes et ne découlent pas toutes du paradigme historico-culturel (Bailleul et al., 2012; Frenay et al., 2011; Jorro, 2014; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Wittorski propose de définir ce concept comme :

Un mouvement conjoint de développement d'une activité, de stratégies et de dynamiques identitaires accompagnant la construction-transformation d'une professionnalité au niveau d'un individu agissant (Bailleul et al., 2012, p.53).

Dans une perspective proche, Jorro construit une définition du développement professionnel à partir de celle du développement humain. Il concerne :

Un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective (Frenay et al., 2011, p.108).

Dans le cadre théorique de la clinique de l'activité, le développement professionnel est conçu comme un développement du métier avec une préoccupation pour la santé au travail. Pour la théorie de l'activité et la didactique professionnelle, le métier a vocation à être efficace, c'est l'activité productive, et permettre la construction de la personne, c'est l'activité constructive. Le développement se fait en interaction avec le genre professionnel, c'est-à-dire la palette des gestes possibles ou impossibles construits par l'histoire collective du métier. Ce processus passe par un accroissement du pouvoir d'agir de l'enseignant sur l'institution et sur l'organisation du travail. Pour Clot (2017), le développement du métier se produit quand les différentes dimensions (personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle) s'influencent les unes les autres. La transformation des pratiques et des conceptions est donc au cœur de cette conception du développement.

Un métier vivant est nécessairement nomade. (...) C'est uniquement en mouvement qu'il montre ce qu'il est (Clot, 2017, p.86).

Le développement professionnel nous permet de caractériser l'activité enseignante à travers sa dimension temporelle. La transformation des pratiques didactiques est ainsi reliée à la transformation de la personne.

1.3.2 La transformation des pratiques comme condition du développement professionnel des enseignants

Reprenant les résultats d'une étude dans l'enseignement secondaire, à partir de l'analyse de l'activité enseignante, Clot (2017) identifie des conditions du développement de la personne au travail. C'est à travers la réorganisation de la pratique au sein du collectif de travail que les enseignants peuvent accroître « l'énergie psychique susceptible de rendre à nouveau le travail défendable » (p.88). Dans le contexte professionnel de l'enseignement, l'activité enseignante ne se résume pas à un ensemble de bonnes pratiques, à un ensemble figé.

Elle se définit moins parce que les professionnels savent faire que par leur façon originale de changer leurs façons de faire face au réel en se mesurant les uns aux autres. Autrement dit, elle se définit moins comme un fonctionnement que comme un développement (Clot, 2017, p.88).

Dans cette optique, les transformations de l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture sont au cœur du processus de développement. Elles sont le signe de la construction d'une manière originale d'enseigner la lecture aux élèves. Cette personnalisation de l'activité enseignante est ce que Clot appelle le style professionnel. Elle se réalise dans la confrontation à ce que les autres enseignants font dans les mêmes situations, à ce que les prescriptions recommandent, à ce que l'enseignant a mis en œuvre précédemment, à toutes les possibilités qu'il est possible d'envisager.

Roth (2016) a repris la conception du développement de Vygotski comme processus non linéaire et complexe composé de transformations qualitatives. Ce processus, qualifié de morphogenèse, se manifeste par l'apparition de nouvelles formes psychologiques, telles que la personnalité et le comportement, associée à la transformation de l'activité du sujet. Dans ce modèle, le changement quantitatif produit du changement qualitatif. Il reprend le concept de néoformation qui fait référence à une forme de développement qualitativement nouvelle. La néoformation se distingue d'une approche linéaire du développement. Deux conceptions du changement émergent :

- Le changement quantitatif incrémentiel : la forme s'enrichit
- Le changement qualitatif radical : une nouvelle forme apparaît

Roth s'intéresse à l'articulation entre ces deux types de changement. Il propose un modèle visant à schématiser ce processus. Les changements peuvent apparaître sous forme graduelle ou bien sous forme de crise, de rupture. La transition entre deux formes différentes est un phénomène complexe du fait qu'il est difficile d'identifier leur apparition et leur disparition. L'activité de la personne est une dimension essentielle dans l'émergence de nouvelles formes.

Le changement, c'est-à-dire le changement qualitatif (révolutionnaire), se produit lorsque l'activité pratique continue d'une personne est telle qu'elle peut précipiter la transition vers un stade de développement qualitativement différent en raison de contradictions dans chacun des deux pôles de l'unité personne-environnement (Roth, 2016, p.3).

Roth a utilisé ce modèle du développement lors de l'étude de cas d'un enseignant brésilien. Il lui permet d'analyser les transformations de sa pratique professionnelle. Cet enseignant, Leandro, commence à enseigner dans une école privée en donnant une forme magistrale à ses cours. Suite à son intégration dans le système scolaire public, il continue cette forme d'enseignement en l'améliorant. Parallèlement, il participe à un projet de recherche au cours duquel il découvre, à travers le partage d'expérience d'un autre enseignant, une autre forme d'enseignement qui cherche à faire correspondre les savoirs enseignés aux problèmes quotidiens des élèves. Cette confrontation à une pratique radicalement différente de la sienne révèle une tension entre sa façon d'enseigner et celle de l'autre enseignant. Cette contradiction est le point de départ d'une transformation de sa pratique. À la prise de conscience succède l'élaboration progressive de leçons reprenant cette forme. Les cours magistraux sont progressivement abandonnés. Le nouveau mode devient dominant. Pour Roth :

Il y a des périodes dans notre vie qui sont caractérisées par des changements progressifs - nous nous améliorons en faisant ce que nous savons déjà faire - et il y a des transitions de type crise (par étapes) vers des formes qualitativement différentes qui sont nouvelles, des changements que nous vivons souvent sous forme de perspectives et de prises de conscience soudaines (Roth, 2016, p.5).

La figure ci-dessous schématise cette conception du développement par la transformation de la pratique professionnelle incluant les changements incrémentiels et les changements qualitatifs.

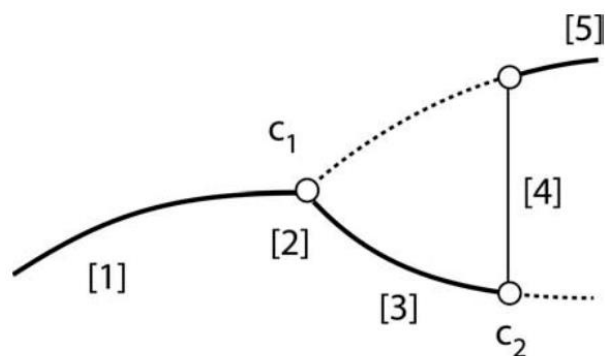


Figure 3. Processus de néoformation (Roth, 2016)

Roth détaille les cinq étapes du processus de néoformation à travers l'analyse d'un entretien avec Leandro.

- Étape 1 : la forme initiale représente la première façon dont Leandro enseigne et ses conceptions.
- Étape 2 : suite à des changements extérieurs (participation à un groupe de recherche) et des tensions dans la relation personne-environnement, une nouvelle forme apparaît. Leandro prend soudainement conscience de son enseignement, il exprime son insatisfaction à l'égard de sa pratique actuelle et échange avec les autres membres du groupe au sujet de la façon différente que met en œuvre un collègue.
- Étape 3 : phase de transition. Le système est encore dominé par l'ancienne forme. Des contradictions sont observées. Leandro continue d'enseigner d'une façon qu'il rejette tout en travaillant avec ses pairs à l'élaboration d'une nouvelle forme.
- Étape 4 : passage dans la pratique de l'ancienne à la nouvelle forme. La pratique qualitativement différente devient dominante. Leandro enseigne d'abord quelques leçons de la nouvelle façon puis toutes.
- Étape 5 : changement incrémentiel à l'intérieur du changement radical. Dans sa nouvelle façon d'enseigner, Leandro continue de progresser.

Ce modèle du développement professionnel permet d'analyser l'activité enseignante de façon dynamique tout en incluant la dimension didactique. L'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture est susceptible de se transformer au fil de l'histoire professionnelle des enseignants. Ces transformations, lorsqu'elles prennent la forme d'améliorations continues et/ou de changement radical, dans un contexte de relation aux pairs et de transformation des conceptions, sont les caractéristiques d'un processus de développement de l'enseignant dans et par son travail.

D'autres modèles s'appuient sur une conception plus linéaire du développement professionnel des enseignants. Ainsi, pour Beckers (2007), trois stades caractérisent le développement des enseignants débutants : une centration sur lui-même, la survie de l'enseignant ; puis, une centration sur la tâche didactique, la qualité de son enseignement ; enfin, une centration sur l'élève, les apprentissages de celui-ci.

1.3.3. Se développer dans l'enseignement de la lecture

À notre connaissance, peu de recherches étudient le développement professionnel au cours des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture. Briquet-Duhazé s'est intéressée à cette question chez les enseignants novices (2013, 2014, 2015, 2018). Le développement professionnel est assimilé à un processus de professionnalisation en se centrant sur la construction des compétences professionnelles lorsque l'enseignant débute à la fois dans le métier et dans l'enseignement de la lecture au CP. Toutefois, une dimension subjective est ajoutée en s'appuyant sur la définition de Barbier, Chaix et Demailly (1994) :

Le développement professionnel des enseignants est « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Briquet-Duhazé, 2013, p.24).

Ce développement résulte d'un débat entre trois composantes : soi, l'institution scolaire et les pairs (cite Goigoux et al., 2009, p.23).

Une première hypothèse est que l'identité se construit par les tensions entre les représentations de l'individu avec son action dans un environnement donné, et par sa reconnaissance sociale par ce même environnement. Une autre hypothèse est que l'enjeu scolaire et social de l'enseignement-apprentissage de la lecture a un effet important sur le développement professionnel, positivement ou négativement, il ne peut être neutre.

À partir des données issues de différentes méthodologies qualitatives (observations, entretiens, questionnaires), elle identifie des étapes du développement professionnel dans l'enseignement de la lecture au CP chez des enseignants débutants lors de leur formation et de leur première année d'enseignement. Trois conditions permettent ce processus : un pair avec qui travailler, échanger et qui apporte un regard rassurant ; un manuel de lecture qui sécurise et libère des ressources cognitives pour l'analyse des pratiques professionnelles ; un poste à l'année. Quand ces conditions sont absentes, les enseignants débutants tendent à perdre confiance dans leurs

capacités à enseigner la lecture, voire d'enseigner. Briquet-Duhazé nomme ce processus « incapacité portante ».

À partir des concepts issus de la théorie de l'activité et du développement professionnel, tout en tenant compte du contexte prescriptif et controversé dans lequel se déroule l'activité d'enseignement de la lecture, nous pouvons construire la question de recherche, les hypothèses et les modèles a priori.

1.4. Question de recherche, hypothèses et modèles a priori

1.4.1. Question de recherche et hypothèses

Lors des paragraphes précédents, nous avons mobilisé plusieurs cadres théoriques pour analyser le travail au quotidien des enseignants non débutants au cours des séances de lecture. Chacun d'eux repose sur une conception constructiviste du sujet au sens où c'est par son action que la personne se construit, apprend et se développe. De même, ils sont en accord avec le paradigme historique et culturel du développement de Vygotski. Ces précautions épistémologiques indispensables (Lussi Borer et al., 2017) nous permettent de construire un modèle composé à partir des cadres théoriques présentés ci-dessus et contextualisés à notre objet qui est l'évolution des pratiques des enseignants au fil de leur travail quotidien lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Dans un premier temps, nous avons identifié la spécificité de l'enseignement-apprentissage de la lecture par rapport aux autres disciplines. Il apparaît que ce domaine est traversé depuis longtemps et de façon très forte par des controverses sur les conceptions relatives à la lecture, à son apprentissage et aux situations pour l'enseigner. Ces tensions se sont cristallisées autour de la « querelle des méthodes », avec des implications sur les outils que les enseignants utilisent en classe. Plusieurs conceptions traversent ces débats : lire c'est déchiffrer (par une approche syllabique vs globale), lire c'est comprendre. De plus, le travail ordinaire des enseignants en lecture fait l'objet de prescriptions qui, en s'appuyant en partie sur des données issues de recherches récentes, orientent les choix didactiques des enseignants depuis quelques années. En particulier, le « guide orange » prend parti pour la conception syllabique et conseille l'utilisation d'un manuel relevant de cette approche.

Dans un second temps, nous avons mobilisé la théorie de l'activité pour caractériser les dimensions du travail enseignant lors des changements opérés en lecture. L'activité est orientée vers deux buts. Le premier concerne la personne au travail. Par son activité et les tensions qui

la traversent, l'enseignant cherche à rendre possible et vivable son travail. Le deuxième but de l'activité enseignante vise à faire acquérir à chaque élève le savoir-lire. Ces buts s'incarnent dans un objet qui est la mise à disposition des élèves de situations didactiques. Cet objet est déterminé par plusieurs dimensions : subjective (conceptions de l'enseignement-apprentissage de la lecture, valeurs, parcours professionnel), instrumentale (les outils choisis), normative (les prescriptions, les controverses sociales), relationnelle (les interactions au sein du collectif de travail) et organisationnelle (les contextes d'enseignement comme le type de poste ou d'école). L'activité enseignante est un objet dynamique qui évolue en permanence en fonction des tensions entre les dimensions et des actions mises en œuvre pour les résoudre et, ainsi, rendre vivable et efficace l'enseignement.

Enfin, nous nous sommes intéressés à l'activité enseignante en lecture à travers le concept de développement professionnel. À partir des cadres conceptuels de l'ergonomie, de la clinique de l'activité, de l'ergologie et du processus de néoformation, il apparaît que, sous certaines conditions, l'activité enseignante produit du développement professionnel. Ce dernier est caractérisé par des transformations quantitatives (changement incrémentiel) et qualitatives (changement radical) de l'activité, qui surviennent quand des contradictions poussent l'enseignant à modifier ses choix didactiques. Elles peuvent concerner les outils mis à disposition des élèves et les savoirs enseignés.

Au regard de cette caractérisation du travail ordinaire de l'enseignant, nous posons comme hypothèse générale que le changement didactique et le développement professionnel prennent leur origine dans la complexité de l'exercice du métier.

La question est alors de définir les transformations didactiques qu'opèrent les enseignants dans le quotidien du métier, lors de l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture. De quelles trajectoires développementales sont-elles la manifestation ? Quelles dimensions de l'activité enseignante sont impliquées dans ces changements didactiques et développementaux ?

Une première série d'hypothèses repose sur l'idée que le développement se manifeste par la transformation des pratiques lors de l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous nous attendons à observer :

- Des transformations didactiques et instrumentales effectives au cours des séances de lecture (méthode choisie, tâches assignées aux élèves, savoirs enseignés, outils utilisés).
- Une évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

- L’alternance de périodes de continuité et de rupture.
- Le changement quantitatif précédant le changement qualitatif.

Une deuxième série d’hypothèses concerne les facteurs et les freins du développement professionnel à travers les transformations didactiques. Nous postulons que :

- Les changements dans l’enseignement-apprentissage de la lecture proviennent des multiples dimensions de l’activité enseignante (subjective, instrumentale, épistémique, relationnelle, organisationnelle, normative).
- Le développement passe par une renormalisation des prescriptions en lecture.
- Les contradictions et les tensions dans l’activité font naître le changement radical.
- Les enseignants prennent en charge les dilemmes et enjeux du choix des méthodes de lecture au travers de l’implication dans les débats avec les pairs. Le collectif de travail est intériorisé dans le discours que l’enseignant a sur sa pratique, en tant que soutien et partenaire.

Afin de mettre à l’épreuve ces hypothèses, deux modèles sont construits a priori. Le premier a pour but de représenter les trajectoires développementales des enseignants à partir des transformations didactiques qu’ils ont opérées. La schématisation de ce processus proposée par Roth (2016) nous permettra de repérer les continuités et les ruptures dans le développement professionnel ainsi que les facteurs déclencheurs. Il permet d’identifier ce qui change dans la pratique d’enseignement-apprentissage de la lecture.

Le second modélise l’activité d’enseignement-apprentissage de la lecture dans le quotidien du métier. Il s’appuie sur le système d’activité d’Engeström (2001) et le contextualise à l’enseignement-apprentissage de la lecture. Il permet d’identifier les dimensions de l’activité, telles qu’elles ont été caractérisées précédemment, ainsi que les tensions et les contradictions entre elles. Ce modèle a pour but de mettre en lumière les facteurs et les freins du changement.

1.4.2 Modèle du développement professionnel à travers l’enseignement-apprentissage de la lecture

Notre question de recherche vise à identifier les conditions dans lesquelles l’activité d’enseignement-apprentissage de la lecture produit du développement professionnel dans le quotidien du métier. Nous devons donc construire un modèle du développement a priori. Notre recherche se situe dans le paradigme historico-culturel du développement humain. Dans ce cadre, nous nous appuyons sur le modèle proposé par Roth (2016) avec lequel il a analysé les

changements de méthode d'enseignement chez un professeur de l'enseignement supérieur. Contextualisé à l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école primaire, ce modèle permet de caractériser les étapes du développement professionnel.

Cinq étapes sont identifiées.

Lors de la première étape [1], l'enseignant choisit une méthode pour enseigner la lecture à ses élèves (avec ou sans manuel). Il mobilise des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la lecture en relation avec son choix didactique. Au fil du temps, il développe sa méthode. C'est une phase de changement quantitatif (ou incrémentiel).

Dans la deuxième étape [2], suite à des tensions entre les dimensions de son activité [C1 = contradiction 1], l'enseignant identifie une façon différente d'enseigner la lecture. Il exprime une insatisfaction à l'égard de sa pratique actuelle.

La troisième étape [3] est une phase de transition. Deux objets coexistent dans l'activité : la première forme d'enseignement continue d'être mise en œuvre et la seconde s'élabore sans être pratiquée avec les élèves.

La quatrième étape [4] est marquée par le changement dans la pratique de la lecture. La nouvelle forme remplace l'ancienne. Un changement est l'élément déclencheur de ce basculement [C2 = contradiction 2]. C'est la phase de changement qualitatif (ou radical).

Dans la dernière étape [5], l'enseignant reprend un développement incrémentiel de son activité. Il améliore la nouvelle façon d'enseigner la lecture à ses élèves.

Le schéma ci-dessous représente le développement professionnel en lecture au travers des transformations didactiques de l'activité enseignante.

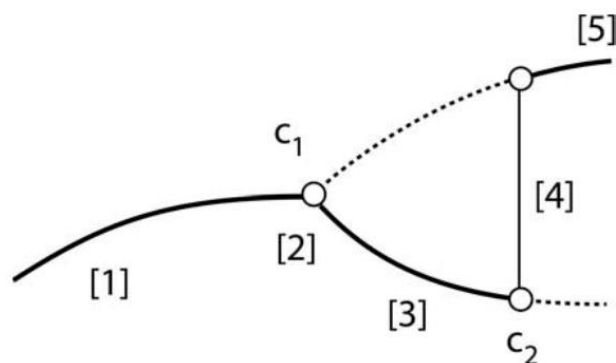


Figure 4. Développement professionnel en lecture au travers des transformations didactiques de l'activité enseignante, adapté du processus de néoformation (Roth 2016)

Ce modèle nous permettra d'analyser le corpus afin de mettre à l'épreuve nos hypothèses sur les conditions du développement professionnel en lecture. Pour qu'il y ait du développement professionnel, nous nous attendons à observer des transformations dans la façon d'enseigner la lecture chez les enseignants non débutants. En particulier, des périodes de changement quantitatif alternent avec des périodes de changement qualitatif. Ensuite, les transitions entre ancienne et nouvelle pratique sont probablement initiées par des tensions entre les dimensions de l'activité.

1.4.3 Modèle de l'activité enseignante dans l'enseignement-apprentissage de la lecture

Pour caractériser les dimensions de l'activité enseignante lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture, un modèle a priori est construit à partir de la théorie de l'activité d'Engeström (Gilbert, 2013). Comme nous l'avons détaillé dans la partie théorique, ce dernier propose une modélisation de l'activité en six dimensions : sujet, objet, instrument, division du travail, communauté, règles. Il aussi prend en compte le résultat de cette activité.

L'objet de cette recherche portant sur le travail ordinaire des enseignants en lecture, nous avons contextualisé le modèle d'Engeström à la situation étudiée. La structure en six dimensions du modèle initial est conservée.

L'activité enseignante en lecture a pour objet la mise à disposition des élèves de situations didactiques. Cet objet est composé de tâches assignées aux élèves et de savoirs, il constitue la *dimension épistémique* de l'activité. Nous chercherons à identifier les savoirs et les tâches auxquels les enseignants confrontent leurs élèves.

La *dimension instrumentale* désigne les outils auxquels font référence les enseignants, qu'ils soient destinés aux élèves (manuel, cahiers d'exercices, outils de manipulation, affiches...) ou à la conception de leurs séances de lecture (guides des éditeurs de manuels, guides institutionnels, documents scientifiques).

La *dimension subjective* concerne le sujet de l'activité, c'est-à-dire l'enseignant, professeur des écoles non débutant. Lorsqu'il s'exprime au sujet de sa pratique professionnelle, il mobilise des conceptions relatives à ce qu'est le savoir-lire, au comment il s'apprend et à ce qu'il faut faire pour l'enseigner. Il évoque aussi des éléments issus de ses expériences antérieures dans l'enseignement de la lecture.

La *dimension normative* de l'activité enseignante désigne les règles de différentes natures qui découlent du contexte professionnel dans lequel elle se déroule. Les programmes publiés dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale sont la seule règle associée à une obligation professionnelle. Pour autant, il existe des normes qui s'y ajoutent. Comme il a été évoqué dans le paragraphe 1.1.3, un « guide orange » a été publié en 2018 puis 2019 à partir de la synthèse de plusieurs recherches en didactique de la lecture. Il contient une dimension normative forte puisqu'il prend parti dans la controverse des méthodes pour l'approche syllabique, il recommande l'utilisation d'un manuel qui s'appuie sur cette conception et émet des conseils assez précis sur l'enseignement du code alphabétique. Nous pouvons également considérer que les formations institutionnelles (initiale et continue) ont une fonction prescriptive de l'activité enseignante et entrent donc dans cette dimension normative. Enfin, les guides pédagogiques produits par les éditeurs de méthodes de lecture détaillent les tâches à assigner aux élèves ainsi que le déroulement des séances de lecture. Ils ont donc une double fonction : instrumentale et normative.

La *dimension relationnelle* renvoie au fait que les enseignants travaillent en relation avec des pairs. En effet, que ce soit au sein de l'école, des réseaux d'écoles ou des circonscriptions, ils côtoient d'autres enseignants qui enseignent la lecture. Ils sont aussi amenés à discuter de leur pratique avec les parents de leurs élèves, les conseillers pédagogiques, les formateurs et les inspecteurs.

Dans le modèle d'Engeström, la dernière dimension concerne la division du travail. Dans sa classe, le professeur des écoles est le seul acteur. Il a la responsabilité des choix qu'il fait ainsi que de leur mise en œuvre. La notion de division du travail ne nous apparaît donc pas pertinente. En revanche, l'organisation du travail est bien un facteur à prendre en compte, que nous définissons ici comme la *dimension organisationnelle*. En effet, selon la taille des écoles, l'enseignant peut être seul ou bien avoir des collègues qui comme lui font apprendre la lecture. De même, certaines écoles font partie de réseaux d'éducation prioritaire (REP). Dans ce cas, les enseignants sont insérés dans des collectifs de travail qui dépassent la taille de l'école.

En plus d'être caractérisée par ces six dimensions, l'activité enseignante en lecture est orientée vers un *résultat* divisé en deux. Le premier, *dimension productive*, vise à ce que les élèves acquièrent le savoir-lire. Le second, *dimension constructive*, concerne la possibilité pour l'enseignant de se développer à travers cette activité.

La figure ci-dessous schématise cette conception de l'activité enseignante en lecture. Elle constitue le second modèle a priori à partir duquel le corpus sera analysé.

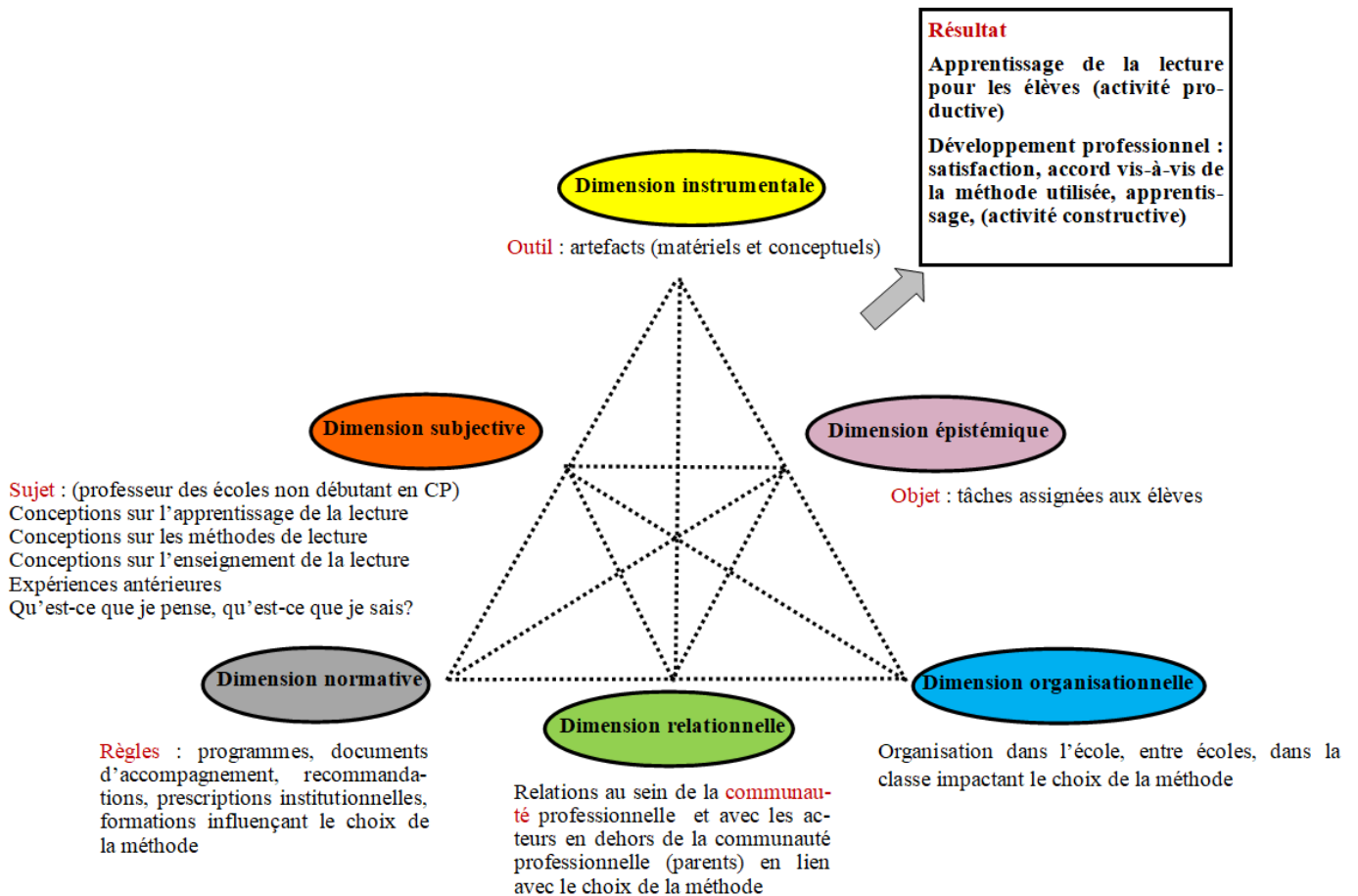


Figure 5. Modèle de l'activité enseignante en lecture, adapté du système d'activité d'Engeström (Gilbert et al., 2013)

La méthodologie présentée dans le chapitre suivant a pour objectif de définir la démarche avec laquelle les données sont recueillies puis analysées, afin de les confronter aux modèles théoriques a priori, pour ensuite apporter des éléments de réponse à la question de recherche.

II. Méthodologie de la recherche

2.1 Problématique

Nous nous questionnons sur les transformations didactiques qu'opèrent les enseignants dans le quotidien du métier, lors de l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture. De quelles trajectoires développementales sont-elles la manifestation ? Quelles dimensions de l'activité enseignante sont impliquées dans ces changements didactiques et développementaux ?

Dans la partie théorique, nous avons mis en évidence que les méthodes de lecture sont depuis des décennies au cœur des enjeux en didactique de la lecture. Leurs choix (méthode syllabique vs méthode globale/intégrative) sous-tendent des conceptions différentes sur l'enseignement de la lecture et sur les savoirs dont les élèves ont besoin pour apprendre à lire. Afin de mettre en évidence les transformations opérées par les enseignants pour enseigner la lecture à leurs élèves, c'est le prisme du choix de la méthode de lecture qui est adopté. Lors de leurs expériences d'enseignement en classe de CP, quelle méthode ont-ils choisie ? Ont-ils toujours enseigné de la même manière la lecture avec une même méthode ou bien ont-ils transformé au fil du temps les tâches et les supports proposés à leurs élèves ? En ont-ils changé ? Quels changements futurs envisagent-ils ? Pour chacune de ces questions, nous cherchons à identifier les raisons et les facteurs de ces changements.

Ces questions au cœur de notre recherche comportent deux entrées, l'une chronologique et l'autre systémique. En regardant ce que les enseignants font changer dans leur pratique d'enseignement de la lecture, et plus particulièrement à travers le choix et la façon dont ils utilisent les méthodes de lecture, nous cherchons à reconstruire l'historique de ces transformations. Conformément au modèle théorique a priori adapté de Roth (2016), ces changements didactiques sont des indices du développement professionnel. Un premier objectif de la méthodologie est de recueillir les éléments afin de reconstruire pour chaque enseignant la chronologie des choix de méthode en lecture et des transformations dans leur mise en pratique au quotidien.

La question de recherche comporte aussi une dimension systémique pour comprendre ce qui, dans le système complexe de l'activité enseignante, produit les changements d'une forme d'enseignement de la lecture à une autre. Le modèle a priori adapté d'Engeström (2013) permet

cette lecture systémique en décrivant l'activité enseignante à travers plusieurs dimensions (instrumentale, subjective, normative, relationnelle, organisationnelle) et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Le deuxième objectif de la méthodologie est donc de recueillir des éléments relatifs à ces dimensions, facteurs du changement didactique.

Enfin, la question de recherche conduit à articuler ces deux angles, chronologique et systémique. Un dernier objectif de la méthodologie est d'articuler ces deux angles d'analyse afin de produire un modèle global du développement de l'activité lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture pour chacun des enseignants enquêtés.

Dans un premier temps nous décrivons la nature des données, dans un deuxième leur recueil et dans un troisième temps les étapes de l'analyse.

2.2 Constitution du corpus

Notre objet de recherche portant sur les transformations didactiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture, nous avons sélectionné des enseignants actuellement en classe de CP qui ont au moins deux ou trois années d'expérience dans ce domaine, afin qu'ils aient la possibilité de comparer plusieurs années de pratiques professionnelles en lecture.

Ensuite, pour avoir accès aux pratiques didactiques sur une échelle de temps longue, nous avons choisi l'entretien semi-dirigé. Cette méthode d'enquête permet de recueillir des informations sur plusieurs années d'enseignement de la lecture. Elle comporte un biais de mémoire. Pour autant, l'entretien permet de recueillir les éléments saillants des parcours des enseignants. Notre modèle théorique s'intéressant aux conceptions sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, aux débats liés aux méthodes, aux valeurs, aux choix, aux tensions, ce type d'enquête nous permet de solliciter les enseignants à propos de ces différentes dimensions.

Nous nous sommes intéressés aux transformations des pratiques didactiques sur deux échelles temporelles : sur l'ensemble des années d'enseignement en classe de CP et à l'échelle d'une séance de lecture. Dans ce but, deux types d'entretiens sont conçus. Le premier couvre l'ensemble de la carrière, le second a lieu après une séance de lecture et à partir des observations faites par le chercheur lors de ce moment d'enseignement.

Le corpus est donc composé de données verbales produites à partir des questions et du déroulement d'une séance de lecture.

2.3 Recueil des données

Le recueil des données s'est effectué en trois temps : conception des guides d'entretien, passation des entretiens et retranscription.

2.3.1 Construction des guides d'entretien

Les guides ont été construits pour recueillir les données correspondant aux modèles théoriques a priori. Les questions ont été rédigées pour amener les enseignants à décrire leurs pratiques didactiques en lecture, les changements qu'ils ont éventuellement opérés, les raisons et les conditions de ces changements.

Le premier guide d'entretien (annexe 1) vise d'abord à reconstruire le parcours professionnel des enseignants : nombre d'années d'enseignement, niveaux enseignés, écoles, nombre d'années d'enseignement en CP. Ensuite, il se focalise sur les méthodes utilisées pour faire lire les élèves cette année scolaire-ci. Puis il amène l'enseignant à décrire les changements qu'il a pu être amené à opérer (changement de méthode et changement dans la mise en œuvre de la méthode), ainsi que les raisons et les conditions de ces transformations. Enfin, les questions l'incitent à exprimer les difficultés, la satisfaction, l'efficacité, les problèmes relatifs à ces changements.

Un entretien a été mené dans une phase de prétest auprès d'une enseignante en CP afin de voir si certaines questions manquaient de clarté. La discussion qui a suivi a permis d'affiner la question principale portant sur les changements. Initialement, il était demandé à l'enseignant de décrire les supports sur lesquels lisent les élèves, le terme utilisé dans l'étude IFE. Or ce mot a créé une confusion pour l'enseignante entre support matériel (tableau, ardoise, feuille, VPI...) et didactique (méthode de lecture, type d'écrit...). Il a été décidé de modifier la question : « sur quoi lisent vos élèves ? » en utilisant une formulation plus ouverte afin de faciliter l'expression.

Le second entretien a également pour objectif de discuter des changements didactiques et des raisons du changement, mais en partant d'une séance de lecture ordinaire menée dans la classe après le premier entretien. Lors de cette séance, les tâches assignées aux élèves et les interventions de l'enseignant sont notées par le chercheur dans le direct de la classe. La grille du second entretien (appelé entretien post-séance, annexe 2) prévoit que le chercheur décrive le déroulement de la séance à partir de ses observations puis qu'il fasse s'exprimer l'enseignant à propos des changements opérés par rapport aux séances précédentes, dans l'année ou les années passées. Il est aussi questionné sur les objectifs d'apprentissage de la séance, le

sentiment de satisfaction, l'identification de problèmes, l'intention de changements futurs. Lors de l'entretien post-séances, des relations peuvent être faites avec des éléments du premier entretien avec pour objectif de poursuivre l'explicitation des changements didactiques opérés, des raisons et des conditions de ces changements.

2.3.2 Passation des entretiens et retranscription

À la suite de cette phase de conception, quatre enseignants ont été contactés par mail pour participer à une recherche s'intéressant « aux changements que les enseignants opèrent au fil de leur carrière dans leur façon d'enseigner la lecture » (annexe 3). Lors de ce premier contact, la séance de lecture devait être filmée. Tous ont répondu favorablement, mais deux d'entre eux ont émis des réserves quant à l'enregistrement vidéo de la séance. La recherche portant sur les conceptions plus que sur les actions, la vidéo a finalement été remplacée par un enregistrement audio d'une séance de lecture, associé à une prise de note par le chercheur des tâches assignées aux élèves.

Les données ont été recueillies suivant la chronologie :

- mars 2021 : prétest puis quatre entretiens n°1, codés E1 dans le corpus
- avril mai 2021 : observation des séances et quatre entretiens post-séance, codés EPS dans le corpus

Concernant l'un des enseignants, la séance de lecture n'a pas pu être observée en raison de contraintes matérielles découlant de la situation sanitaire. L'enseignant s'est filmé et a envoyé par mail l'enregistrement vidéo. Pour un autre enseignant, la séance a eu lieu plusieurs jours avant l'entretien post-séance. Pour les deux autres, les deux étapes se sont succédé dans la même matinée.

Au total, huit entretiens ont eu lieu, tous menés dans l'école des enseignants. Ils ont duré entre 40 minutes et une heure chacun. Une retranscription intégrale a été réalisée.

Les données des entretiens ont été anonymisées (noms, prénoms, noms d'école, commune). Un code d'identification a été attribué à chacun d'entre eux : P1, P2, P3, P4. Chaque intervention a été numérotée. Les données reprennent cette codification :

E1_P3_47 signifie l'intervention n°47 de l'enseignant P3 au cours du premier entretien.

EPS_P4_156 signifie l'intervention n°156 de l'enseignant P4 au cours de l'entretien post-séance.

À l'issue de la retranscription des huit entretiens, nous obtenons un ensemble conséquent de données verbales à propos des pratiques ordinaires d'enseignement de la lecture chez quatre enseignants expérimentés en CP.

Pour répondre à l'objet de recherche portant sur la transformation des pratiques en lecture et mettre à l'épreuve les modèles définis a priori, nous construisons une méthodologie pour analyser ces données verbales. Elle est composée des quatre étapes décrites ci-dessous.

2.4 Étapes de l'analyse des données

2.4.1 Étape 1 : codification et réduction du corpus

À l'issue de la retranscription des entretiens, le corpus s'est révélé trop volumineux. Afin de définir un critère pour le réduire qui soit pertinent au regard de la question de recherche, les entretiens ont été codifiés pour identifier de quoi il est question lors de chaque intervention de l'enseignant (annexe 4). Nous reprenons ici la première étape de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 2011). Il s'agit de dégager et condenser le propos développé dans le corpus initial. Concrètement, une colonne a été ajoutée à côté de chaque intervention de la personne enquêtée résumant ses propos. L'extrait ci-dessous illustre cette étape, à partir du premier entretien mené avec une enseignante :

N° de l'intervention	Corpus	Codification
19	Nous c'est la méthode Taoki qui a été choisie. En fait ça a été choisi l'année d'avant, la première... mise en place du CP à 12, c'était quand j'étais en CM1-CM2. Donc ils ont fait des choix sur le REP en fait pour avoir le même support de lecture pour tout le monde. Et à (ville F), (collègue A) utilisait Taoki. Donc elle a proposé ça. Et donc on a pris cette méthode de lecture-là pour tout le monde.	Taoki N'a pas participé au choix Choix de REP
	C'est une méthode qui consiste... je la connais pas...	
20	C'est de la syllabique. C'est du... c'est ce qui correspond dans les préconisations du livre orange... syllabique dès le départ et puis lecture de texte quand même au fur et à mesure, mais à partir des sons qu'ils connaissent. Y'a pas de... Quand j'ai fait le premier CP, nous on était plutôt sur la méthode Ribambelle, enfin sur la lecture d'album et sur l'exploitation à partir des albums. Alors que là, c'est vraiment du pas à pas, deux sons par semaine et euh...	Syllabique Correspond au livre orange (recommandations ministère) Avant utilisait Ribambelle, albums
	D'accord. Donc c'est des textes qui sont sur une...	
21	Je vais te chercher. C'est sur un livre. Un livre de lecture. C'est pour la lecture pure. La compréhension on la fait pas là-dessus du tout. Enfin moi je la fais pas là-dessus du tout...	N'utilise pas pour l'enseignement de la compréhension

Tableau 1. Extrait de la codification du corpus (E1_P1)

À l'issue de cette étape, nous avons choisi de réduire de moitié le corpus en écartant deux enseignants. Le critère de sélection a été l'implication dans le choix de la méthode de lecture. Deux enseignants sur les quatre utilisent une méthode de lecture sans en avoir été à l'initiative.

L'enseignante P1 est arrivée l'année suivant celle où le choix de la méthode a été fait.

E1_P1_19 Nous c'est la méthode Taoki qui a été choisie. En fait ça a été choisi l'année d'avant, la première... mise en place du CP à 12, c'était quand j'étais en CM1-CM2. Donc ils ont fait des choix sur le REP en fait pour avoir le même support de lecture pour tout le monde. Et à (ville F), (collègue A) utilisait Taoki. Donc elle a proposé ça. Et donc on a pris cette méthode de lecture-là pour tout le monde.

E1_P1_61 C'est pas moi qui... j'aurais pas choisi celle-ci...

L'enseignante P2 avait l'habitude de travailler sans méthode de lecture lorsqu'elle était « maîtresse + », c'est-à-dire qu'elle enseignait la lecture dans la classe de ses collègues.

E1_P2_62 Alors quand j'étais maîtresse plus en fait, les collègues avaient pas de méthode et ça se passait plutôt bien, donc je trouvais que c'était, que ça fonctionnait bien.

Pour autant, quand elle a été en charge d'une classe de CP, elle a suivi le souhait de ses collègues de s'appuyer sur une méthode de lecture.

E1_P2_63 : Donc du coup on était quatre nouvelles collègues sur le CP et à part moi, elles n'avaient pas fait de CP, les autres collègues. Donc du coup, elles préféraient qu'on s'appuie sur une méthode elles. Elles disaient que ça allait les rassurer d'avoir une méthode.

Par la suite, elle a participé au choix de cette dernière.

Nous avons gardé les deux enseignants qui ont choisi pleinement leur méthode (P3 et P4) : intention d'enseigner la lecture en s'appuyant sur une méthode et responsabilité du choix de la méthode. Les raisons et les conditions de ce choix seront explicitées dans les résultats de l'analyse. Par conséquent, le corpus analysé est composé de quatre entretiens (les deux entretiens réalisés avec chacun des deux enseignants) codés ainsi :

- E1_P3 : premier entretien mené avec l'enseignant P3, portant sur l'ensemble de la carrière
- EPS_P3 : entretien post-séance réalisé avec l'enseignant P3, après la séance de lecture observée

- E1_P4 : premier entretien mené avec l'enseignant P4, portant sur l'ensemble de la carrière
- EPS_P4 : entretien post-séance réalisé avec l'enseignant P4, après la séance de lecture observée

Par faciliter la lecture des résultats et leur discussion un pseudonyme est utilisé pour chacun d'eux. L'enseignant P3 est renommé Philippe, l'enseignante P4, Christine.

2.4.2 Étape 2 : identification des choix de méthode en lecture et mise en chronologie

Quatre entretiens correspondant à deux enseignants en CP, Philippe et Christine, sont gardés pour l'analyse. Lors de cette étape, nous nous demandons si les enseignants ont opéré des changements didactiques pour enseigner la lecture à leurs élèves. Quels supports mettent-ils à disposition des élèves ? Quelles tâches leur assignent-ils ? Quels savoirs visent-ils à leur faire apprendre ? Pour chacun des enseignants, nous cherchons dans le corpus les éléments qui permettent d'identifier les formes didactiques mises en œuvre au fil de leur carrière. Pour les faire décrire, les enseignants ont été questionnés sur le ou les choix de méthodes de lecture qu'ils ont effectués tout au long des années d'enseignement en CP ainsi que sur ceux qu'ils envisagent dans le futur.

Cette étape apporte la dimension temporelle dans le changement didactique. Quelle est la chronologie des formes ? Elle fait avancer la partie de la question de recherche qui se demande ce qui change dans les pratiques quotidiennes d'enseignement de la lecture.

Pour ce faire, nous recueillons toutes les données concernant le nom de la ou des méthodes utilisées, la durée d'utilisation, les supports de lecture, les tâches et les savoirs auxquels les élèves sont confrontés. Elles sont regroupées dans une représentation chronologique qui reconstruit les choix didactiques en lecture pour chaque enseignant.

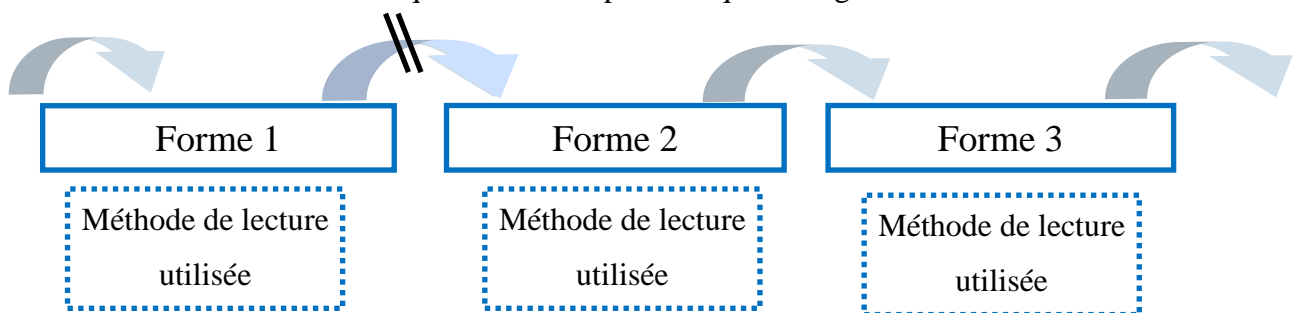


Figure 6. Chronologie a priori des changements didactiques

Les deux modèles obtenus seront ensuite discutés à la lumière du modèle de développement a priori, adapté de Roth (2016). Entre autres, nous cherchons à caractériser les changements. S'apparentent-ils à du changement incrémentiel ou du changement radical ? Sur le schéma, les changements incrémentiels sont représentés par une flèche, les changements radicaux par une flèche barrée de deux lignes.

2.4.3 Étape 3 : facteurs du changement de méthode

Une fois que les formes didactiques d'enseignement de la lecture, au travers du choix des méthodes, sont repérées et organisées chronologiquement, nous nous intéressons au passage de l'une à l'autre. Qu'est-ce qui amène l'enseignant à choisir telle méthode ou telle autre ? Pour quelles raisons en change-t-il l'année suivante ? Dans cette étape, nous cherchons à caractériser les facteurs des changements didactiques en lecture à partir des dimensions de l'activité telles qu'elles ont été définies dans le modèle de l'activité a priori, adapté d'Engeström (2013).

Cette phase de l'analyse permet d'apporter des réponses à ce qui fait changer les enseignants dans les pratiques quotidiennes d'enseignement de la lecture. Elle peut aussi permettre d'identifier des contradictions, des tensions dans l'activité, les tentatives de résolution des contradictions. Cette étape donne une vision systémique de l'activité enseignante en lecture lors des épisodes de changements didactiques.

Pour opérer cette partie de l'analyse, nous extrayons des entretiens les données concernant les raisons des changements de méthode de lecture. Les éléments recueillis sont regroupés pour chaque transition didactique identifiée lors de l'étape 2. Ils sont caractérisés à partir des catégories du modèle a priori de l'activité enseignante en lecture : dimension subjective, dimension instrumentale, dimension épistémique, dimension organisationnelle, dimension relationnelle, dimension normative, résultat de l'activité.

Les résultats se présentent sous la forme de tableau. Pour chaque enseignant est construit un tableau quand il change de méthode de lecture. Dans chaque tableau, les données du corpus sont regroupées par dimension de l'activité enseignante en lecture. Elles sont résumées dans une colonne ajoutée à droite du corpus et identifiées par un code couleur :

Choix de la méthode « X »		
Dimensions de l'activité	Corpus	Résumé
Subjective		
Instrumentale		
Épistémique		
Organisationnelle		

Relationnelle		
Normative		
Résultat		

Tableau 2. Catégorisation a priori de l'activité lors des changements de méthode

Dans une seconde partie de cette étape, ces données sont mises en schéma en reprenant le modèle a priori de l'activité, adapté d'Engeström (2013). Pour des raisons de lisibilité, seules les données résumées sont insérées. On obtient un modèle de l'activité pour chaque forme didactique, correspondant à un choix de méthode de lecture.

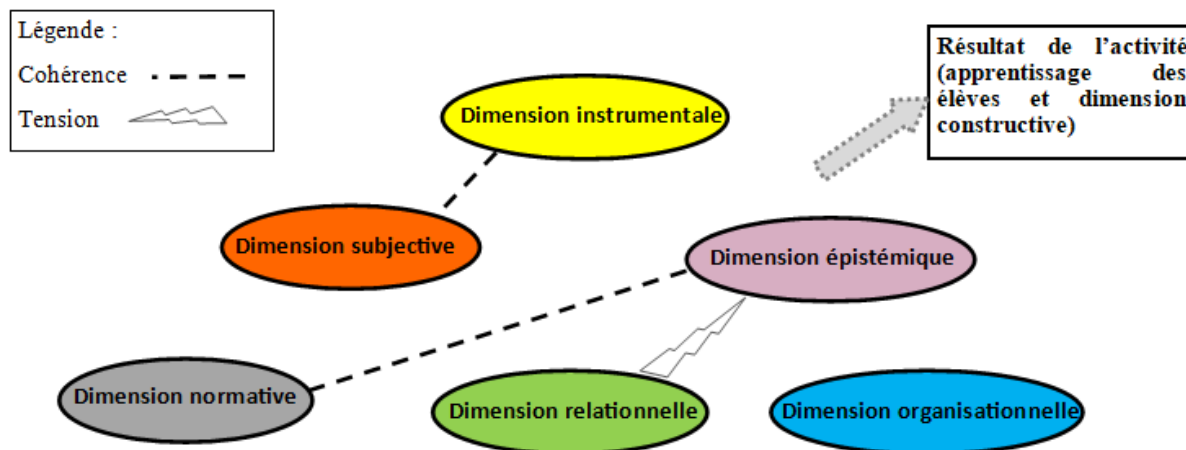


Figure 7. Modélisation a priori de l'activité lors d'un changement didactique

Lorsque les données verbales permettent d'établir un lien de cohérence entre deux dimensions de l'activité, un trait en pointillé est tracé. Lorsque les données évoquent plutôt une tension entre elles, un « éclair » est représenté.

À l'issue de cette étape, on obtient une vue systémique pour chaque changement dans l'enseignement de la lecture repéré lors de l'étape précédente. Elle apporte des éléments de réponse aux facteurs du changement.

2.4.4 Étape 4 : modèle final

L'étape 2 apporte une représentation chronologique de la transformation des pratiques enseignantes en lecture au travers des changements de méthode. L'étape 3 donne des informations sur ce que les enseignants disent sur ce qui les a amenés à transformer ce qu'ils mettent à disposition de leurs élèves pour apprendre à lire. Dans une dernière étape, nous mettons en relation la représentation chronologique et la représentation systémique des données. Un modèle unique pour chaque enseignant est composé. Il reprend les différentes formes didactiques mises en œuvre au fil de la carrière ainsi que les facteurs qui les ont amenés

à passer d'une forme à l'autre. Cette étape apporte des éléments de réponse à la question de recherche en proposant une vue synthétique du changement dans l'enseignement de la lecture au quotidien et des facteurs de changement.

La représentation sous un modèle unique pour chaque enseignant permettra en outre de comparer les facteurs du changement au fil de la carrière. Elle a aussi pour objectif de faciliter la comparaison des trajectoires de développement entre les deux enseignants enquêtés.

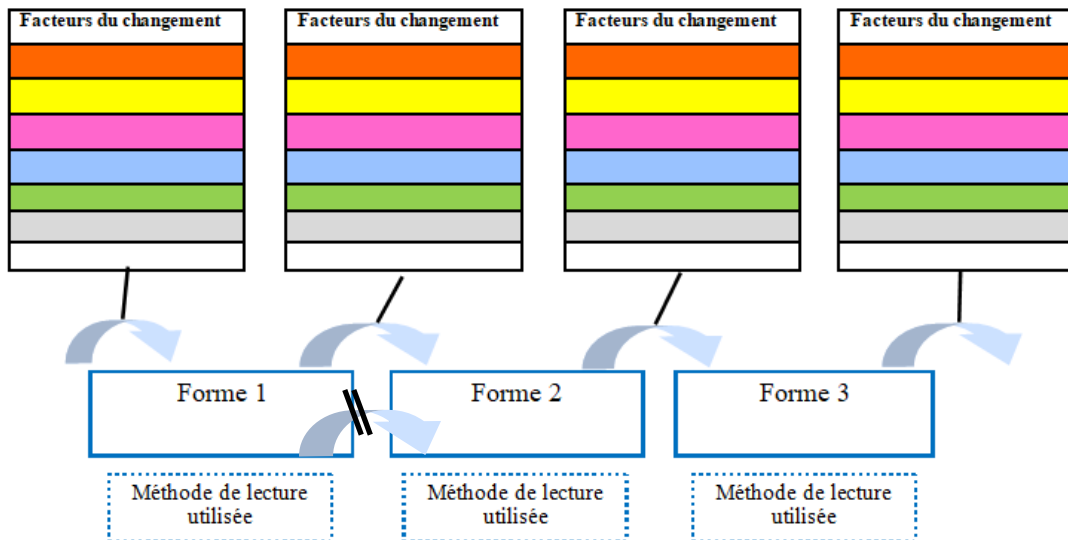


Figure 8. Modèle a priori du développement par l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture

Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats de ces quatre étapes de l'analyse appliquées au corpus sélectionné.

III. Résultats

Dans un premier temps, nous exposons les résultats issus de la première étape de l'analyse. Les différents changements didactiques au fil de la carrière dans l'enseignement de la lecture sont identifiés pour les deux enseignants, Philippe et Christine. Cette étape répond à la partie chronologique de notre question de recherche.

Ensuite, la deuxième étape de l'analyse décrit les facteurs de changement à travers les dimensions de l'activité didactique en lecture. Pour chaque enseignant, les résultats sont composés d'une modélisation pour chaque épisode de changement. Cette étape répond à la partie systémique de notre question de recherche.

Enfin, la dernière étape de l'analyse conjugue les résultats chronologiques et systémiques des deux précédentes étapes en proposant une modélisation des trajectoires de développement pour chaque enseignant. L'objectif est de comprendre ce que les enseignants ont changé dans leur façon d'enseigner la lecture à leurs élèves et pourquoi ils ont changé.

3.1 Choix des méthodes en lecture et mise en chronologie

Identifiées à travers les recherches en didactique de la lecture, deux catégories de méthodes de lecture co-existent : les méthodes intégratives, parfois appelées globales, semi-globales, et les méthodes syllabiques. Elles recouvrent des outils publiés par des éditeurs pour concevoir les séances de lecture, des supports de lecture à destination des élèves et sous-tendent des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la lecture opposées à savoir partir des textes ou partir des unités graphophonémiques. Ces deux grands types de méthodes se distinguent aussi sur les savoirs enseignés aux élèves. Les méthodes intégratives mettent en interaction la compréhension, l'étude du code et la construction d'un univers culturel alors que les méthodes syllabiques visent l'enseignement du décodage à partir de textes totalement déchiffrables (Goigoux, 2015). Dans le premier cas, les élèves sont confrontés à des textes riches d'un point de vue littéraire et comportant beaucoup de mots qu'ils ne sont pas encore en capacité de déchiffrer. Dans le second, les textes sont conçus dans le but d'être décodés en fonction de l'avancée des élèves dans l'apprentissage des correspondances graphophonémiques.

Lors des entretiens, les enseignants ont évoqué ces deux catégories de méthodes, mis en pratiques à différents moments de leur carrière. Les choix qu'ils ont effectués sont décrits dans les premiers tableaux puis mis en chronologie dans un schéma.

3.1.1 Philippe : quatre années en CP, trois formes didactiques

Philippe a une dizaine d'années d'ancienneté dans le métier de professeur des écoles. Il a enseigné dans des niveaux différents (CP, CE1, CM1, CM2, ULIS), en changeant plusieurs fois de lieu géographique, dont une année à l'étranger. Depuis deux ans, il est directeur d'une école dans laquelle il enseigne à des élèves de CP. Il a deux années d'expériences antérieures dans des classes de CP, soit quatre années au total. L'école se situe dans un secteur mêlant une population péri-urbaine à une population rurale. La classe se compose de 24 élèves de CP, dont un qui a une notification MDPH pour être scolarisé en ULIS (dispositif d'aide aux élèves avec handicap cognitif), mais pour lequel il n'y a pas de place.

Sur ces quatre années, Philippe a utilisé trois méthodes de lecture. Lors d'une première expérience dans une autre école, il a enseigné avec la méthode intégrative Ribambelle, basée sur des albums tirés de la littérature de jeunesse. Elle fait partie des méthodes intégratives centrées sur les interactions entre la compréhension et l'étude du code pour l'apprentissage de la lecture (Goigoux, 2015). Philippe fait écho par ses propos à cette particularité de Ribambelle de lier l'enseignement de ces deux savoirs. Il caractérise sa première façon d'enseigner la lecture par moins de tâches de décodage, d'encodage, un départ du phonème au lieu du graphème et un rythme plus lent dans l'enseignement du code (tableau 3).

Première forme didactique de Philippe, école A	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P3_76 Les deux premières années c'était Ribambelle.	Méthode intégrative sur album Ribambelle pendant 2 ans
E1_P3_36 Avant moi je travaillais avec Ribambelle, on travaillait beaucoup plus la compréhension de lecture... E1_P3_37 Et on travaillait... aussi... moins le déchiffrage.	Plus de tâches de compréhension Moins de tâches de décodage
EPS_P3_219 On faisait du décodage, mais on passait surtout par la compréhension pour deviner les mots.	Déduire les mots avec le sens du texte plus que par le décodage
E1_P3_50 ... avant on partait surtout du phonème (...) je faisais pas énormément de dictées de syllabes, de dictées de mots	Départ du phonème Peu de tâches d'encodage
EPS_P3_181 Parce qu'on allait plus doucement, en fait. On faisait pas tous ces sons-là aussi rapidement donc on avait pas le temps de tout faire. Donc on faisait pas les sons compliqués.	Enseignement plus lent des correspondances graphophonémiques (CGP) Moins de CGP enseignées

Tableau 3. Première forme didactique de Philippe

Lorsqu'il change d'école, il a de nouveau une classe de CP, dans l'école actuelle. Il choisit la méthode Lire dire écrire avec Ludo. Éditée par les éditions PEMF (pédagogie Freinet), le guide du maître de 2015 présente la méthode comme associant l'enseignement de la compréhension,

du code, l'acculturation à l'écrit et la production d'écrits. De ce fait, elle appartient aux méthodes intégratives. Les élèves lisent sur un manuel et les textes sont conçus pour les savoirs visés (tableau 4).

Deuxième forme didactique de Philippe, école B	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P3_52 Elle utilisait la méthode de Lire dire écrire avec Ludo euh... donc je suis parti sur cette méthode, la première année.	Méthode intégrative sur manuel Lire dire écrire avec Ludo

Tableau 4. Deuxième forme didactique de Philippe

Après avoir enseigné la lecture une année avec Lire dire écrire avec Ludo, Philippe utilise une troisième méthode : Lecture Piano. Dans la présentation didactique du manuel de l'élève, les concepteurs décrivent une méthode explicitement centrée sur l'apprentissage du code. Elle intègre certains résultats de l'étude « Lire écrire au CP » (Goigoux, 2015) en proposant une avancée rapide dans la présentation des correspondances graphophonémiques aux élèves. La particularité de la nouvelle forme didactique mise en pratique par Philippe est qu'elle dissocie les supports selon les savoirs enseignés :

- Méthode Lecture piano pour l'enseignement du code
- Méthode Lire dire écrire avec Ludo pour l'enseignement de la compréhension
- Méthode Ribambelle pour l'entraînement à la lecture des élèves déjà lecteurs

Cette forme didactique contient les deux précédentes. Le choix de chacune des trois méthodes dépend des apprentissages visés. Philippe ajoute d'autres outils à ses séances de lecture. Les Alphas (qu'il utilise en début de CP) est une méthode de lecture pour les GS et CP centrée sur le code. Les graphèmes sont représentés par des personnages. Il cite aussi les gestes Borel-Maisonny. Cette méthode associe un son et un geste, elle est issue de la rééducation orthophonique (tableau 5).

Forme didactique actuelle de Philippe, école B	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P3_18 J'utilise une méthode de lecture, mais en fait j'utilise deux méthodes de lecture, j'utilise une méthode de lecture qui s'appelle Piano...	Ajout d'une nouvelle méthode syllabique avec entrée graphémique pour l'enseignement du décodage Lecture Piano Enseignement de la compréhension avec Lire dire écrire avec Ludo Entraînement à la lecture pour les élèves lecteurs avec Ribambelle
E1_P3_19 Et j'utilise également une autre méthode de lecture, mais que pour la compréhension des textes qui s'appelle Lire, écrire avec Ludo.	
E1_P3_77 Ribambelle je l'utilise encore... pour les élèves qui sont... per... qui lisent très vite pour les mettre en autonomie sur les albums parce que là on travaille plus la compréhension	
E1_P3_102 A partir de janvier.	

EPS_P3_92 C'est-à-dire que on lit le texte tous ensemble, donc c'est trois textes différents normalement, et le groupe 1 je le reprends et ils me font un par un la fluence, pendant que le groupe 3 est sur Ribambelle et le groupe 2 sur de l'encodage.	Trois groupes en fonction du niveau de lecture : Tâches de décodage avec l'enseignant Tâches d'encodage en autonomie Tâches de lecture en autonomie
E1_P3_22 Après j'utilise d'autres outils donc, j'utilise Borel-Maisonny E1_P3_23 J'utilise les Alphas en début d'année. E1_P3_24 J'utilise des albums de littérature de jeunesse pour faire de la compréhension de lecture... E1_P3_25 Et j'utilise d'autres, les albums également de la Lecture Piano, mais je les utilise beaucoup moins, c'est plus en lecture, sur un temps donné.	Outils complémentaires : gestes Borel-Maisonny, Alphas, albums

Tableau 5. Forme didactique actuelle de Philippe

Lorsqu'on demande à Philippe de se projeter dans les années futures, ses réponses dépendent de l'échelle de temps. À court terme, il n'envisage pas de changer à nouveau de méthode de lecture. À moyen terme, il anticipe un changement dans les savoirs initiaux des élèves au début de CP qui l'amèneront à des changements probables. À long terme, il envisagerait peut-être de changer de méthode (tableau 6).

Formes didactiques futures de Philippe, école B	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P3_105 Par contre je ne rechangerai pas à la fin de l'année	Pas de changement de méthode l'année prochaine
E1_P3_106 Pour que je puisse... m'adapter encore, voilà, je ferai des changements à la marge... E1_P3_168 Ça sera plus sur la production d'écrits. EPS_P3_184 J'ai un gros... travail sur la production d'écrit que je vais enclencher. Et je revois un peu mes ateliers... mes... euh... j'ai, comment, je vais faire une adaptation sur le... sur les exercices d'autonomie, quand ils sont justement en grand groupe.	Changements à la marge (exercices d'autonomie en encodage)
EPS_P3_208 Sinon, non, en français ce sera pas... j'aurai pas d'autres changements. Je fais plus de changements en mathématiques.	Changements envisagés en mathématiques
E1_P3_172 Après parce que ça dépend des groupes, moi je sais que... non pas l'année prochaine, mais l'année d'après, c'est un groupe qui est très très performant, je pense que je serai obligé de tout réadapter.	Peut-être changement dans deux ans, car un groupe d'élèves plus performant
E1_P3_111 Si je continue le CP ça changera peut-être à un moment donné, mais je me dis au bout de 10 ans... E1_P3_112 Peut-être que je changerai de méthode...	Peut-être changement de méthode à long terme

Tableau 6. Formes didactiques futures de Philippe

Le schéma ci-dessous offre une vue synthétique des différentes formes didactiques pour enseigner la lecture aux élèves de CP, au fil de sa carrière. On identifie trois formes mises en pratique par Philippe et des formes futures qui varient selon l'échelle de temps dans laquelle il

se projette. On peut caractériser ce parcours comme une complexification de son enseignement de la lecture, car il ajoute au fil des années des outils didactiques. On peut aussi noter une forte variabilité didactique compte tenu du nombre d'années au cours desquelles il a enseigné la lecture (trois formes en quatre années).

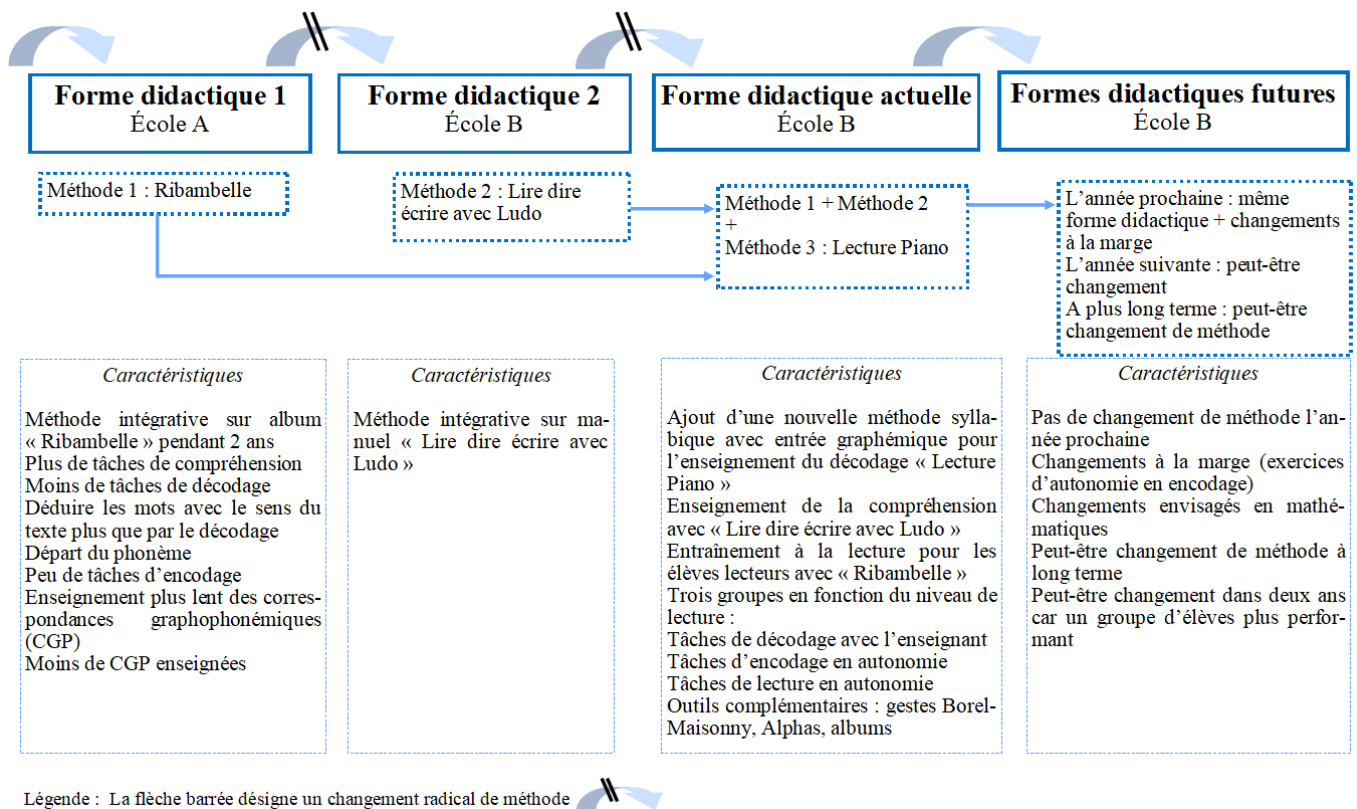


Figure 9. Chronologie des changements didactiques en lecture de Philippe

3.1.2 Christine : 15 ans en CP, quatre formes didactiques

Christine a une longue expérience dans l'enseignement dont une quinzaine d'années en CP. Elle a travaillé dans trois écoles différentes. Elle est depuis une dizaine d'années dans l'école actuelle, dont au moins six ans avec des CP. Depuis trois ans, son école bénéficie du dispositif de CP dédoublés (effectifs réduits), car elle fait partie d'un réseau d'éducation prioritaire (REP). Sa classe est composée de 14 CP, dont un élève accompagné d'une aide humaine à certains moments (du fait d'une reconnaissance de handicap cognitif par la MDPH) et un autre pour lequel la demande est en cours de traitement (dysphasie). Un élève de CE1 qui n'a pas encore automatisé la lecture est présent lors des séances de lecture.

Lors de son premier poste en CP, Christine a enseigné avec la méthode syllabique Ratus. Nous n'avons pas de données sur le nombre d'années (tableau 7).

Première forme didactique de Christine	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P4_81 Quand je suis, quand j'ai quitté (<i>premier département</i>), et que j'ai eu des CP (...), je me suis lancée dans Ratus.	Première expérience d'enseignement en CP : choix de la méthode syllabique Ratus

Tableau 7. Première forme didactique de Christine

Ensuite, tout en restant dans la même école, elle a enseigné la lecture avec la méthode intégrative Ribambelle pendant environ trois ans. Elle donne une précision sur les savoirs enseignés aux élèves qui confirme l'appartenance de Ribambelle aux méthodes intégratives. En effet, le premier mois de CP est consacré à l'acculturation à l'écrit. L'enseignement du décodage commence ensuite (tableau 8).

Deuxième forme didactique de Christine	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P4_86 Après Ratus bon j'ai abandonné et... c'était la grande époque... Ribambelle. E1_P4_88 Alors, on s'est dit à (<i>école A</i>), allez on se lance là-dedans. E1_P4_107 Trois ans à peu près.	Méthode intégrative sur albums Ribambelle pendant trois ans.
E1_P4_90 A cette époque-là, on rentrait dans le déchiffrement, dans le décodage... un mois après la rentrée ! Y'avait tout un travail sur à quoi ça sert de lire, comment on lit, sur quoi on lit...	Début des tâches de décodage un mois après la rentrée (avant : tâches d'acculturation à l'écrit)

Tableau 8. Deuxième forme didactique de Christine

Toujours dans cette même école, Christine arrête l'enseignement de la lecture avec Ribambelle et revient à une méthode syllabique dont elle ne se souvient plus du nom. Puis elle change d'école. Dans cette nouvelle école, qui est son école actuelle, elle n'a pas de classe de CP tout de suite. Quand elle retrouve ce niveau, elle ne se souvient plus du type de méthode qu'elle utilisait (tableau 9).

Troisième forme didactique de Christine	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P4_103 J'étais revenue à quelque chose de plus classique. Je sais plus... Ratus je t'ai dit ? E1_P4_105 Non je sais plus... E1_P4_106 J'essaie de visualiser mes fichiers qui sont à la maison... mais oui, non, j'avais repris quelque chose de plus... conventionnel. E1_P4_110 Par contre, j'aimais bien reprendre les albums... et on les... Je me souviens par exemple aux vacances de Noël, on distribuait le premier album et ça permettait aux enfants d'avoir une lecture...	Méthode syllabique (pas de souvenir du nom) + albums de Ribambelle avant Noël
<i>École B :</i> E1_P4_112 Mais là... là je sais plus, là.	École B : pas de souvenir du nom de la méthode

Tableau 9. Troisième forme didactique de Christine

Depuis au moins cinq ans, Christine enseigne la lecture à ses élèves avec la méthode Taoki, classée par l'étude IFE dans les méthodes relevant d'une approche syllabique, basée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des bribes de textes constitués exclusivement des graphèmes préalablement étudiés (Goigoux, 2015). Elle dissocie l'enseignement de la compréhension en utilisant un autre support didactique, Narramus. À ces deux outils didactiques elle ajoute la lecture d'albums quand les élèves sont lecteurs, des logiciels d'apprentissage de la lecture (Auditor auditrix, Lalilo), puis, comme Philippe, les gestes Borel-Maisonny et les Alphas en début d'année (tableau 10).

Forme didactique actuelle de Christine	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P4_25 Alors j'utilise donc le manuel Taoki E1_P4_26 Depuis quand même quelques années... E1_P4_83 Au moins 6 ans, 5-6 ans. E1_P4_60 Tous les jours, tous les jours. E1_P4_28 Et puis la fiche que je rajoute c'est les fiches du soir et là, je les prends sur internet sur un site. E1_P4_28 Les mots outils ne... ne sont pas comptés comme enfin, on les lit globalement au départ de la méthode de Taoki. E1_P4_34 Là, on n'est que pour... la lecture... sur le code.	Méthode syllabique par entrée graphémique Taoki depuis 5-6 ans pour l'enseignement du code.
E1_P4_35 À cela s'ajoutent d'autres... moi je rajoute d'autres lectures E1_P4_36 Donc notamment les Sami et Julie... et je travaille depuis plusieurs années en lecture compréhension orale... avec Narramus, Auditor Auditrix. E1_P4_46 Je travaille avec Lalilo. Lalilo... E1_P4_81 C'est que depuis une dizaine d'années, je commence l'année avec les Alphas. E1_P4_82 J'ai rajouté les gestes Borel-Maisonny	Outils complémentaires : albums, Narramus, Auditor Auditrix, Lalilo, les Alphas, gestes Borel-Maisonny

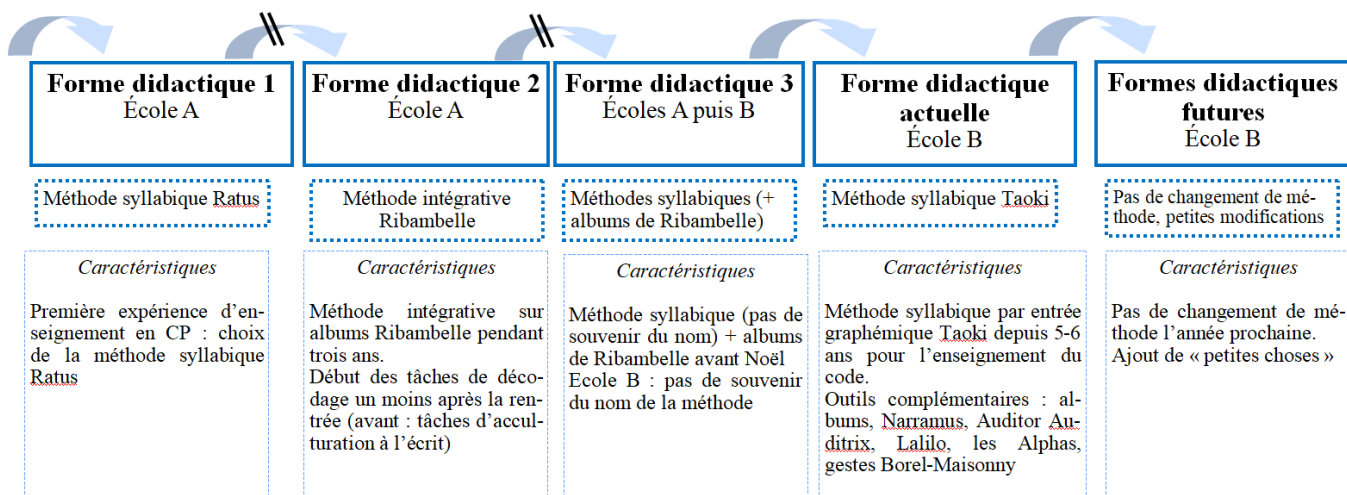
Tableau 10. Forme didactique actuelle de Christine

Christine n'envisage pas de changer de méthode de lecture l'année suivante et seulement d'effectuer des changements à la marge (tableau 11).

Formes didactiques futures de Christine	
<i>Corpus</i>	<i>Caractéristiques</i>
E1_P4_247 Changer, non. Je viens d'investir dans des nouveaux manuels (rire) donc c'est sûr que l'année prochaine si je suis là ce sera encore ces manuels.	Pas de changement de méthode l'année prochaine.
E1_P4_248 Par contre rajouter des petites choses, oui.	Ajout de « petites choses »

Tableau 11. Formes didactiques futures de Christine

Au cours d'une longue expérience d'enseignement de la lecture, elle a donc principalement utilisé des méthodes syllabiques, à part un épisode de trois ans avec une méthode intégrative, ce que décrit le schéma ci-dessous. Notons que sur une échelle de temps aussi longue, il est difficile pour l'enseignante de se remémorer tous les outils avec lesquels elle a travaillé, d'autant plus qu'à l'enseignement de la lecture s'ajoute toutes les autres disciplines scolaires.



Légende : La flèche barrée désigne un changement radical de méthode

Figure 10. Chronologie des changements didactiques en lecture de Christine

3.1.3 Comparaison des deux parcours

Philippe et Christine se distinguent par la durée de leur expérience en CP, beaucoup plus longue pour Christine. Par contre, ils ont expérimenté tous les deux les méthodes intégratives et syllabiques. En particulier, ils ont enseigné la lecture avec Ribambelle. Leurs choix diffèrent sur les méthodes syllabiques : Ratus et Taoki pour Christine, Lecture piano pour Philippe. Philippe a commencé par enseigner avec des méthodes intégratives puis il a choisi une méthode syllabique. Christine a commencé par une méthode syllabique, pour ensuite utiliser une méthode intégrative pendant une courte période et revenir finalement à des méthodes syllabiques. Aucun d'eux n'envisage de changer de méthode de lecture l'année suivante. Ils anticipent par contre des transformations à la marge.

Les résultats montrent que pour ces deux enseignants, l'un au parcours long et l'autre au parcours plus court, les formes didactiques d'enseignement de la lecture ont subi des changements majeurs. En effet, ils ont expérimenté à la fois les méthodes syllabiques et intégratives.

3.2 Facteurs du changement de méthode

Après avoir identifié des changements didactiques en lecture au fil de la carrière des deux enseignants, nous nous demandons ce qui les a amenés à transformer les supports et les tâches qu'ils assignent aux élèves. Pour quelles raisons ont-ils abandonné une méthode ? Quels sont les facteurs sur lesquels ils se sont appuyés pour faire le choix de la nouvelle méthode ? Quelles raisons invoquent-ils pour ne pas faire de changement majeur l'année suivante ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur le modèle a priori définissant les dimensions de l'activité enseignante et son résultat (adapté d'Engeström, 2013). L'objet de l'activité est le choix d'une nouvelle méthode de lecture. Par hypothèse, plusieurs dimensions peuvent influencer ce changement :

Dimension subjective	Conceptions sur l'apprentissage de la lecture Conceptions sur les méthodes de lecture Conceptions sur l'enseignement de la lecture Expériences antérieures
Dimension instrumentale	Artefacts (matériels et conceptuels)
Dimension épistémique	Tâches assignées aux élèves
Dimension organisationnelle	Organisation dans l'école, entre écoles, dans la classe impactant le choix de la méthode
Dimension relationnelle	Relations au sein de la communauté professionnelle et avec les acteurs en dehors de la communauté professionnelle (parents) en lien avec le choix de la méthode
Dimension normative	Programmes, documents d'accompagnement, recommandations, prescriptions institutionnelles, formations influençant le choix de la méthode
Résultat de l'activité	Apprentissage de la lecture pour les élèves (activité productive) Développement professionnel : satisfaction, accord vis-à-vis de la méthode utilisée, apprentissage professionnel (activité constructive)

Tableau 12. Dimensions de l'activité a priori lors du changement de méthode

Les interactions verbales du corpus relatives aux choix de méthode sont catégorisées à partir des dimensions ci-dessus puis résumées dans un schéma reprenant le modèle a priori de l'activité enseignante. Ce modèle, appliqué aux données de l'apparition de chaque nouvelle forme didactique en lecture, fait apparaître les relations de cohérence ou de tension entre les dimensions de l'activité.

3.2.1 Les facteurs du changement pour Philippe

Lorsqu'il a son premier poste en CP, Philippe n'a pas d'expérience ni de savoir professionnelle sur comment les élèves apprennent la lecture et comment on peut leur enseigner. Son choix est influencé par des facteurs externes : la méthode déjà présente dans l'école et qui est celle dont

ses collègues lui parlent. Il choisit Ribambelle, une méthode intégrative basée sur des albums de la littérature de jeunesse (tableau 13).

Choix de la méthode 1 : Ribambelle		
<i>Dimensions de l'activité</i>	<i>Corpus</i>	<i>Résumé</i>
Dimension subjective	E1_P3_132 Si je me remets en jeune enseignant, en arrivant en CP, je pense qu'on est complètement perdu dans les méthodes E1_P3_136 C'est-à-dire que la première année, c'est pour ça que c'est compliqué la première année, on sait pas... on navigue à vue et puis on sait pas ce que ça va donner sur les élèves, même si on est formé... on n'a pas fait d'année de CP... en entier	Pas d'expérience antérieure, pas de savoir didactique
Dimension instrumentale	E1_P3_132 Sur la première année où je suis arrivé en CP, j'ai choisi... c'était Ribambelle, donc j'ai choisi Ribambelle	Méthode déjà présente dans l'école
Dimension épistémique		
Dimension organisationnelle		
Dimension relationnelle	E1_P3_132 On choisit je pense celle (la méthode) qu'on a... celle de la collègue euh... celle dont on a entendu parler...	Choisir la même méthode que celle d'un collègue
Dimension normative	E1_P3_132 Voilà, je pense qu'il y a eu une mode des Alphas à un moment donné où tout le monde a fait les Alphas euh... après y'a eu la mode de Ribambelle où tout le monde a fait Ribambelle	Les choix didactiques des autres collègues font norme
Résultat de l'activité	E1_P3_37 Moi j'avais des enfants qui... inventaient des mots tout simplement E1_P3_122 Mes deux premières années, sur Ribambelle, ce qu'on donnait en lecture c'était les textes de Ribambelle, et les enfants les connaissaient par cœur ! Donc en fait les parents disaient ben en fait il sait pas lire mon enfant, il sait... il connaît juste par cœur donc ben il récite.	Les élèves inventent et récitent au lieu de lire.

Tableau 13. Dimensions de l'activité lors du choix de la première forme_Philippe

Le schéma ci-dessous (figure 11) montre les relations de cohérence et de tension entre les différents facteurs de choix de Ribambelle. En particulier, la dimension instrumentale, décider du support sur lequel vont lire les élèves, est en contradiction avec la dimension subjective, pas de savoir professionnel sur ce qu'il faut pour que les élèves apprennent à lire. Pour compenser cette tension, Philippe s'appuie sur les dimensions relationnelles et normatives. Le résultat de ce choix est en contradiction avec l'objectif d'apprentissage de la lecture puisque les élèves « inventaient » et « récitent » au lieu de lire.

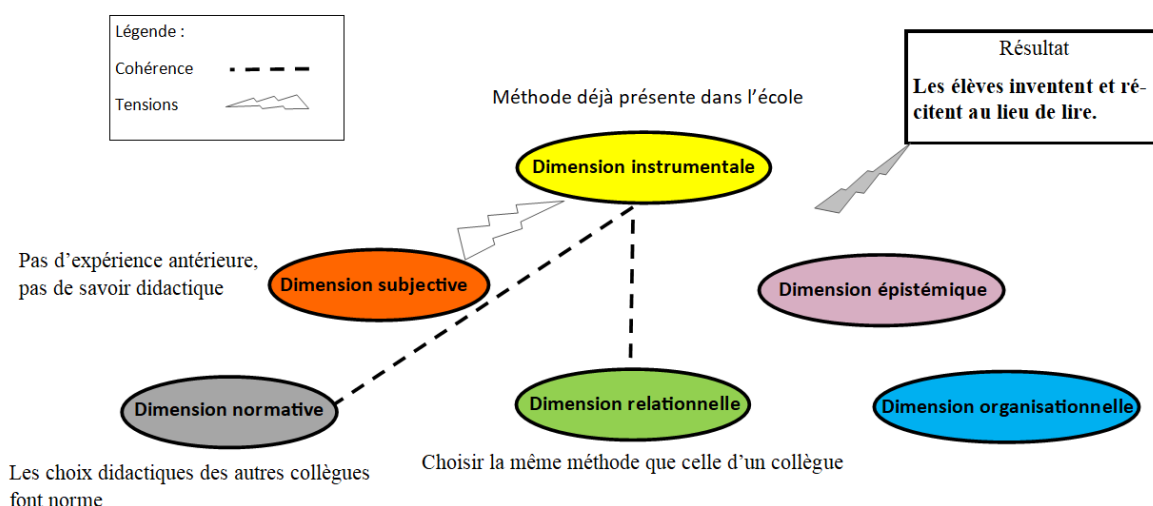


Figure 11. Modélisation de l'activité_choix de la première forme_Philippe

Lorsqu'il change d'école, la méthode présente dans sa nouvelle classe de CP est aussi une méthode intégrative basée sur des textes issus de la littérature de jeunesse (L'école des albums). Philippe décide de ne pas l'utiliser et choisir Lire dire écrire avec Ludo. Il fonde son choix sur une première conception issue du résultat de l'activité précédente : ne pas enseigner la lecture à partir d'album. Pour sélectionner la nouvelle méthode, il s'appuie sur les discussions avec une collègue qui l'utilise. La dimension normative devient absente de ce nouveau choix alors que la dimension relationnelle perdure. Le changement se fait à l'occasion d'un événement extérieur, la mutation dans une autre école. De ce choix Philippe tire de nouvelles conclusions sur l'apprentissage des élèves : ils ont appris à lire, mais ils étaient perdus, car des correspondances graphophonémiques étaient vues trop tôt dans l'année (tableau 14).

Choix de la méthode 2 : Lire dire écrire avec Ludo		
Dimensions de l'activité	Corpus	Résumé
Dimension subjective	EPS_P3_132 Je me suis dit non, je pars pas à partir d'albums donc je ferai pas L'école des albums.	Nouvelle conception : ne pas enseigner la lecture à partir d'albums
Dimension instrumentale	EPS_P3_132 . Là je suis arrivé (...) c'était L'école des albums. E1_P3_52 Elle (<i>une collègue</i>) utilisait la méthode de Lire dire écrire avec Ludo euh... donc je suis parti sur cette méthode, la première année (<i>dans cette nouvelle école</i>)	Choix d'une méthode différente que celle qui existe dans l'école
Dimension épistémique		
Dimension organisationnelle	E1_P3_51 J'ai quitté mon école à (ville B).	Changement d'école

Dimension relationnelle	E1_P3_51 J'ai discuté, donc je savais que j'allais sur cette école arriver et que j'allais avoir un CP, donc j'ai discuté avec l'enseignante qui était en CP dans mon école à (ville B)...	Choix de la méthode d'une ancienne collègue
Dimension normative		
Résultat de l'activité	<p>E1_P3_52 J'ai fait un bilan à la fin de l'année, y'avait des choses qui me plaisaient, d'autres qui me plaisaient pas du tout, (...) les élèves étaient perdus. Y'avait des choses qui étaient vues beaucoup trop tôt en début d'année.</p> <p>E1_P3_58 (<i>la partie enseignement du code</i>) Je la trouve pas très bien faite.</p> <p>E1_P3_60 Par exemple sur le son [eu], on voit le e, le eu et le oeu dans le même son à la quatrième semaine.</p> <p>E1_P3_61 Ce qui est très compliqué (...) je trouve que la progression est pas du tout adaptée...</p> <p>E1_P3_62 Et... après les histoires sont vraiment intéressantes.</p> <p>E1_P3_83 J'étais pas content de... euh... les élèves ont appris à lire, mais je trouvais qu'il y avait des choses qui étaient pas... cohérentes dedans. Tout n'était pas déchiffrable, je trouvais vraiment ça compliqué.</p> <p>E1_P3_85 Sur certains points... le [eu] par exemple... ph le f, tout faire en même temps je trouvais ça très compliqué pour les élèves.</p>	<p>Les élèves ont appris à lire, mais problèmes dans l'apprentissage des élèves dus à la progression dans l'enseignement du code et à la déchiffrabilité des textes</p> <p>Développement de savoirs didactiques professionnels sur l'enseignement du code, insatisfaction</p>

Tableau 14. Dimensions de l'activité lors du choix de la deuxième forme_Philippe

Lors de ce deuxième choix et premier changement, Philippe ne rompt pas totalement d'un point de vue didactique puisqu'il garde une méthode intégrative. On remarque encore une tension entre les dimensions instrumentale et subjective, mais d'une autre nature (figure 12). Cette fois, Philippe a acquis de son activité antérieure une première conception didactique qui entre en contradiction avec la méthode présente dans l'école. En s'appuyant encore une fois sur les relations professionnelles, il met en cohérence son choix instrumental avec la conception subjective en changeant de méthode de lecture. De même qu'avec la première méthode, l'activité produit un résultat en tension avec les attentes puisqu'il n'est pas satisfait et constate des difficultés d'apprentissage pour les élèves. En revanche, ses propos montrent qu'il développe un savoir didactique sur ce qui est nécessaire pour que les élèves apprennent : avoir une progression de l'enseignement des sons cohérente.

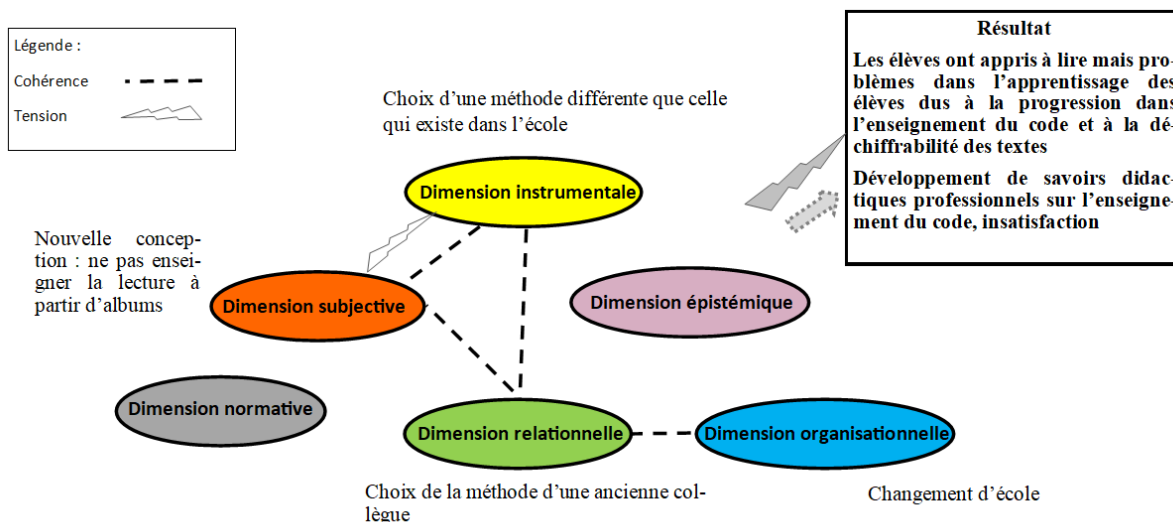


Figure 12. Modélisation de l'activité_choix de la deuxième forme_Philippe

Au cours l'année d'enseignement avec la méthode Lire dire écrire avec Ludo, Philippe suit une formation obligatoire sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Elle a lieu dans un contexte de changement important des prescriptions institutionnelles. Le « guide orange » (France, 2018) est publié par le Ministère. Il diffuse des conclusions de la recherche IFE « Lire écrire au CP » (Goigoux, 2015) ainsi que des connaissances issues de la littérature scientifique internationale. Philippe fait référence à des prescriptions du document (tableau 15) : rythme d'enseignement des correspondances graphophonémiques et départ du graphème au lieu du phonème comme c'était pratiqué avant. Lorsqu'à la fin de l'année scolaire il décide de changer à nouveau de méthode de lecture, il explore les méthodes existantes à partir d'une grille de lecture personnelle, construite à partir des prescriptions et des savoirs qu'il a acquis. Son choix se fait sur la méthode syllabique Lecture piano. Il opère un basculement didactique en passant d'un enseignement de la lecture qui lie les tâches de compréhension aux tâches de décodage à un enseignement qui les dissocie, ce qui se traduit par l'utilisation de deux méthodes différentes. Il évoque des critères épistémiques pour le choix de Lecture piano : une avancée rapide de l'enseignement des correspondances graphophonémiques et des textes déchiffrables (contenant seulement des graphèmes connus des élèves). Il exprime aussi une nouvelle conception pour choisir une méthode de lecture. Pour lui, les prescriptions sont utiles, car elles servent de cadre à la prise de décision, mais elles nécessitent une réappropriation personnelle pour être « en accord » avec le cadre.

Choix de la forme actuelle (3 méthodes)		
Dimensions de l'activité	Corpus	Résumé
Dimension subjective	<p>E1_P3_82 J'étais pas content et puis là c'était vraiment une réflexion personnelle</p> <p>E1_P3_84 C'est pas forcément la formation, c'est moi vraiment que... que je trouvais que les élèves étaient...</p> <p>E1_P3_85 Après voilà, c'est... un choix...</p> <p>E1_P3_149 Après, moi j'ai... voilà... d'une façon bête et méchante, j'ai lu le guide orange et puis, j'ai vu ce qui me plaisait et ce qui me plaisait pas, est-ce que j'étais en a... avec ce... en quoi j'étais d'accord et... et puis après... ben je trouve que... y'a des choses qui sont intéressantes donc autant les prendre puis après y'a des choses... ben j'ai... l'objectif c'est pas de se mettre la pression...</p> <p>E1_P3_155 Après je trouve que le déroulé des séances qui sont proposées sont pas... sont pas si mal que ça. Bon on les adapte, mais elles sont pas si mal que ça. Une partie... une partie de décodage avec les élèves... une partie de phonologie... une partie d'encodage avec des dictées... je trouve que c'est pas mal. Après on adapte !</p> <p>E1_P3_156 Ça nous donne un cadre en fait.</p> <p>E1_P3_157 Moi j'aime bien la liberté pédagogique, mais j'aime bien avoir un cadre aussi parce que on peut partir dans tous les sens...</p> <p>E1_P3_158 On a un métier où on pourrait partir dans tous les sens donc... à un moment donné c'est bien d'avoir un petit cadre et puis après c'est... faut être d'accord avec le cadre, tout simplement.</p>	<p>Nouveaux savoirs didactiques et professionnels</p> <p>Lecture des prescriptions puis choix personnel en fonction de l'accord</p> <p>Évaluation des méthodes de lecture sur des critères didactiques</p> <p>Conception : conjuguer cadre et liberté pédagogique</p> <p>Nécessité d'être en accord avec les choix</p>
Dimension instrumentale	E1_P3_52 Donc ben après j'ai retravaillé, j'ai regardé un peu toutes les méthodes qui existaient, je trouvais que la Lecture Piano était... plus... était intéressante	Exploration de différentes méthodes de lecture
Dimension épistémique	E1_P3_87 Le critère (<i>de choix de la méthode</i>), comme je disais, c'est des textes qui sont déchiffrables rapidement par les élèves euh... une avancée assez rapide	Critère didactique pour le choix de la méthode : déchiffrabilité des textes et avancée rapide dans l'enseignement du code
Dimension organisationnelle	<p>E1_P3_43 Moi quand je suis arrivé sur la circonscription, euh... on a considéré que j'étais un premier enseignant en CP, parce qu'ils reprennent pas... et donc j'ai fait la formation</p> <p>E1_P3_44 Une formation lecture. Pour les nouveaux enseignants en CP.</p> <p>E1_P3_45 Qui était obligatoire.</p>	<p>Changement de circonscription = suppression de l'expérience antérieure -> formation obligatoire pour les nouveaux enseignants en CP</p>
Dimension relationnelle		
Dimension normative	E1_P3_43 (<i>formation obligatoire</i>) On nous a donné les recommandations...	Formation pour diffuser les

	<p>E1_P3_49 On nous a donné des outils...</p> <p>E1_P3_50 On nous a demandé quel manuel on utilisait. On a discuté autour des manuels. On a bien vu que chacun avait ses manuels différents. Que dans tous les manuels, en l'adaptant, on pouvait respecter et par contre on nous disait bien qu'il fallait respecter... les... le nombre de graphèmes à utiliser, partir du graphème et non pas du phonème</p> <p>E1_P3_86 Y'a des choses qui étaient intéressantes... euh... c'était plus la présentation des outils qui était intéressante parce que, comme on nous a expliqué, le manuel, on peut utiliser n'importe quel manuel, tant qu'on arrive à justifier pourquoi on l'utilise et ce qu'il y a dedans et ce qu'on ne prend pas parce que...</p>	<p>prescriptions sur l'enseignement de la lecture au CP</p>
Résultat de l'activité	<p>E1_P3_160 Ben moi je me sens en accord, après voilà, je... je vois que les élèves progressent...</p> <p>E1_P3_125 On fait un retour nous sur les évaluations. On voit chaque année en fait pour voir là où ça pêche un peu et voir ce qu'on peut mettre... ce qu'on peut améliorer tout simplement.</p>	<p>Effet positif sur l'apprentissage des élèves</p> <p>Satisfaction</p> <p>Anticipation de changements futurs à partir des résultats aux évaluations nationales</p>

Tableau 15. Dimensions de l'activité lors du choix de la forme actuelle_Philippe

On voit dans ce nouveau modèle de l'activité un enrichissement des dimensions (figure 13). La dimension relationnelle n'apparaît plus et la dimension subjective prend une grande importance. Apparaissent aussi des éléments didactiques plus précis sur comment enseigner la lecture aux élèves. La relation entre les dimensions subjective et normative est composée à la fois de tensions (ne pas appliquer toutes les recommandations, ne pas se mettre la pression) et de cohérence (être en accord avec le cadre, s'appuyer sur ce cadre pour faire les choix didactiques). Au bout de plusieurs mois de pratique avec cette méthode, Philippe exprime un résultat positif de ce choix : il est satisfait parce que ses élèves progressent. Pour autant, il évoque implicitement la possibilité de nouveaux changements qui s'appuient sur les résultats des élèves aux évaluations nationales.

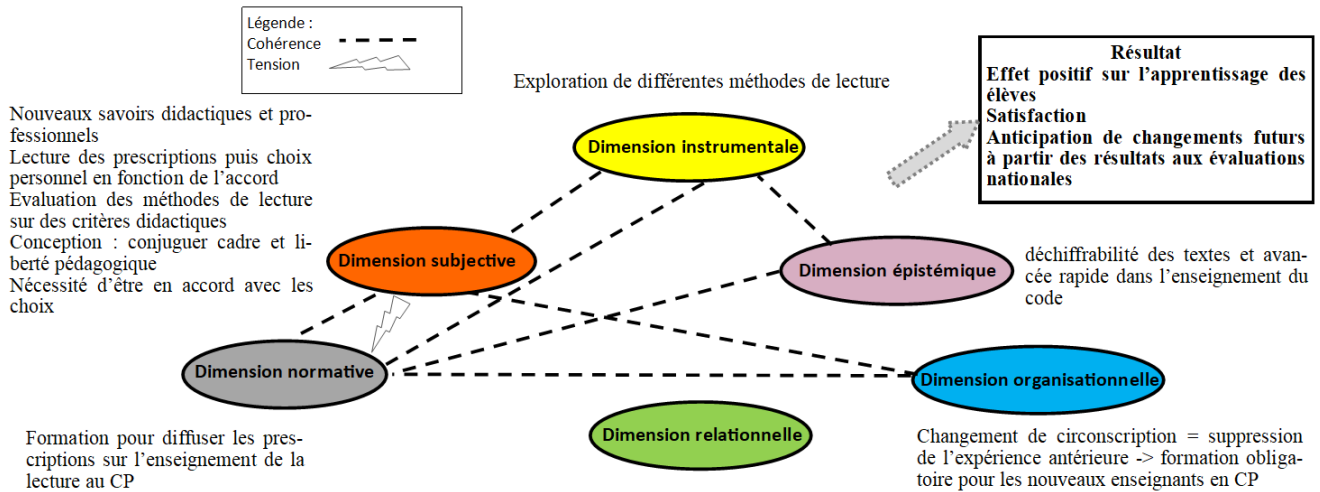


Figure 13. Modélisation de l'activité_choix de la forme actuelle_Philippe

Lorsque Philippe évoque les choix qu'il fera l'année suivante (tableau 16), il n'envisage pas de changement radical, ce qui est cohérent avec le fait qu'il soit satisfait des savoirs acquis par ses élèves. Pour expliquer sa décision, à plusieurs moments il évoque le temps de travail nécessaire qu'implique un changement didactique important. Il fait aussi référence la spécificité du métier d'enseignant en école primaire qui est de concevoir des séances dans un grand nombre de disciplines. Ensuite, il décrit un changement « à la marge » qu'il est en train de préparer. Cette modification a une raison didactique, améliorer l'apprentissage des élèves en encodage, c'est-à-dire en écriture de mots, et une raison organisationnelle, permettre aux élèves lecteurs de travailler en autonomie sur des tâches adaptées et ainsi dégager du temps au professeur pour accompagner l'apprentissage du décodage des élèves non lecteurs.

À moyen et long terme, Philippe pense que se produiront d'autres changements. D'une part, il s'attend à avoir des élèves déjà lecteurs en début de CP dans deux ans. C'est la dimension épistémique de son activité (ici les savoirs acquis des élèves) qui l'obligera à modifier son enseignement. D'autre part, quand il s'imagine enseigner pendant 10 ans avec la même méthode, il anticipe une lassitude (dimension subjective).

Enfin, Philippe exprime une conception sur le changement didactique dans le métier. Pour lui, il y a une nécessité à transformer chaque année sa pratique parce qu'il faut s'adapter aux savoirs des élèves, tenir compte de l'efficacité des choix, améliorer la satisfaction personnelle et répondre à une envie de changement. Les limites du changement sont pour lui la pression temporelle et la difficulté de faire un choix. Il expose aussi une conception du didactique comme ne permettant pas de résoudre tous les problèmes : « il n'y a pas de méthode miracle ».

Choix des changements futurs		
Dimensions de l'activité	Corpus	Résumé
Dimension subjective	<p>E1_P3_176 C'est une réflexion que... qu'on a je pense, tous les enseignants, chaque année, voir ce qui nous plaît, ce qui nous plaît pas voilà... on est... après malheureusement on est des éternels... insatisfaits... donc je pense qu'on aime bien changer beaucoup de choses, mais euh... mais si si, on se pose des questions tous les ans, pour savoir si on garde ça, si on garde ça...</p> <p>E1_P3_177 Et on réévalue en plus en cours d'année suivant les groupes qu'on a parce que... ça peut arriver qu'on arrive avec... du travail et que ça corresponde pas au groupe... qui arrive... suivant son évolution, le comportement...</p> <p>E1_P3_180 (<i>réfléchir aux raisons des choix didactiques</i>) Ah oui je pense que ça a un intérêt, après ça demande du temps.</p> <p>E1_P3_182 Et puis c'est la difficulté de faire des choix aussi. Parce que... à un moment donné faut bien faire des choix.</p> <p>E1_P3_112 (<i>changement de méthode dans 10 ans</i>) faire les mêmes textes pffff...</p> <p>E1_P3_184 Parce que je pense qu'il y a pas de méthode miracle, tout simplement.</p>	<p>Conception du métier : réfléchir, changer, se poser des questions, éternels insatisfait, s'adapter aux élèves, risque de lassitude</p> <p>Problèmes : manque de temps, difficulté à faire des choix, pas de méthode miracle</p>
Dimension instrumentale	<p>E1_P3_107 Parce que là j'ai tout recréé en deux ans, j'ai refait deux créations parce que même si j'utilise la méthode, donc je crée des choses donc euh... ça me demande du temps tout simplement donc, je sais que l'année prochaine je souhaite passer sur une autre matière plutôt que la lecture donc... je change... je ferai des changements à la marge.</p> <p>EPS_P3_185 Je suis en train de travailler, de fabriquer plein de boîtes à syllabes, pour qu'ils puissent travailler sur de l'encodage, au tout début. C'est une boîte à syllabes par son, où ils ont des images, ils ont des étiquettes avec des syllabes et il faut qu'ils les remettent dans l'ordre, pour pouvoir encoder le mot.</p> <p>EPS_P3_186 Donc faut faire tout par son, donc le nombre de sons qu'il y a, faut faire pour huit élèves à chaque fois...</p> <p>EPS_P3_203 (<i>les mots viennent de</i>) De Piano, de d'autres... ou de mon autre méthode d'avant, ça dépend, pour avoir assez de mots. Tout simplement.</p> <p>EPS_P3_204 Pour tous les sons.</p> <p>EPS_P3_205 Puis toutes les périodes donc je suis en train de faire tout... toutes les périodes justement.</p> <p>EPS_P3_208 Oui, je vais garder la même méthode, je vais garder les mêmes affichages, je vais garder le même mode de fonctionnement donc... je vais juste adapter sur le</p>	<p>En lecture : changements à la marge (changements prévus dans d'autres domaines d'apprentissage) sur les tâches d'encodage, pas de changement pour le reste</p>

	matériel, mais plus pour les élèves parce qu'on est plus sur un autre projet développement durable donc c'est plus ça, enlever les cahiers de sons et faire quelque chose qui soit agrafé, pour éviter à avoir à coller du papier sur du papier.	
Dimension épistémique	<p>E1_P3_169 Tout ce qui est écriture. Euh... travailler plus la production d'écrits...</p> <p>EPS_P3_189 Et puis là j'adapte par rapport à ma méthode en fait, des mots... donc là je la fais tout entièrement.</p> <p>EPS_P3_193 (<i>objectif</i>) Qui soit de la lecture et de l'encodage</p> <p>EPS_P3_197 En script ou en cursive. Donc ça veut dire que ça permet aux élèves en tout début d'année d'utiliser ben le script, après d'utiliser le cursif s'ils sont capables, et puis après d'encoder tout seul donc je peux adapter vraiment au niveau des élèves</p> <p>E1_P3_173 (<i>nécessité de changements dans deux ans</i>) Donc en grande section, y'en aura un paquet (<i>qui sauront lire</i>) donc je pourrai pas démarrer... par euh... les Alphas, je pourrai pas démarrer par faire... ba be bi hein... ça va pas être possible sinon je vais les perdre.</p>	Changements pour s'adapter aux savoirs des élèves : tâches d'encodage, élèves lecteurs en début de CP
Dimension organisationnelle	<p>E1_P3_105 (<i>Par contre je ne rechangerai pas à la fin de l'année.</i>) Ça (<i>temps de préparation</i>), ça pourrait être un critère.</p> <p>EPS_P3_188 C'est-à-dire que... pour les groupes 2 et 3, ils sont pas forcément autonomes sur certains exercices donc ils viennent quand même me demander alors que... ça devrait être des groupes qui pourraient fonctionner tout seul, et que je puisse, pour pouvoir passer du temps que avec le groupe 1 et pour pouvoir vraiment remédier le plus possible à la difficulté de ces élèves parce que j'ai deux élèves notamment sur le groupe 1 où les sons complexes c'est encore trop compliqué pour eux, ils n'ont pas encore d'une part la maturité et/ou pour l'instant ils n'ont pas compris donc ils sont que sur les sons simples et... je suis obligé, je suis vraiment en décalage par rapport aux autres élèves donc eux j'ai besoin de passer du temps qu'avec eux. Et pour ça il faut que tous les autres élèves soient en autonomie. Ce qui est en CP pas forcément facile.</p> <p>EPS_P3_197 Et puis là c'est de l'autocorrectif donc... ils sont normalement totalement autonomes.</p> <p>E1_P3_185 (<i>limite du temps</i>) Oui, ah ben oui ! Ce serait le temps parce que sinon on fait que ça ! On s'arrête jamais !</p> <p>E1_P3_199 Et le temps, voilà... on n'en a pas... malheureusement... c'est le gros problème du métier, on n'a pas du temps... Ou alors on dort plus donc... (rire)</p>	<p>Contrainte temporelle qui nécessite de ne pas toujours changer</p> <p>Changements pour des raisons pédagogiques (autonomie des élèves lecteurs)</p>
Dimension relationnelle	<p>EPS_P3_189 Que j'ai créée... je suis parti de plein de choses qui ont été faites sur, par des collègues de CP</p>	S'appuyer sur les innovations des collègues

	<p>EPS_P3_190 Sur internet et que... des connaissances que j'ai... de collègues qui sont en CP.</p> <p>EPS_P3_198 (<i>ça existait déjà sous cette forme ?</i>) Oui après, c'était pas les mêmes mots, c'est pas les mêmes sons, c'est pas les mêmes, oui c'était pas les mêmes mots, moi je les ai adaptés à... ce que... j'ai une collègue qui faisait ça, mais qui faisait... elle, elle les utilisait qu'en fin d'année donc elle mélangeait... moi en fait dans mon... dans mon numéro 9, j'ai les mots, ce sont que des mots dont tous les graphèmes ont été vus. Elle, elle mélangeait tout et elle pouvait faire le son B, mais elle pouvait faire par exemple bougie.</p>	
Dimension normative		
Résultat de l'activité	<p>E1_P3_169 Travailler plus de l'encodage pour que les élèves aient accès un peu plus vite à l'écriture.</p> <p>EPS_P3_206 J'espère que ça va être profitable. (rire)</p> <p>E1_P3_183 On sera toujours insatisfait du choix qu'on prend donc...</p> <p>E1_P3_184 Ça va marcher sur un élève et peut-être que ça marchera pas sur un autre, on en sait rien... le problème c'est qu'on est avec... on est avec de l'humain donc... y'a pas que la méthode... y'a l'approche qu'on va avoir auprès de l'élève... y'a voilà... si l'élève va bien vouloir accepter le fait qu'on l'aide voilà... y'a plein de choses comme ça.</p>	<p>Anticipation sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves en encodage</p> <p>Conception du métier : risque d'insatisfaction, le choix didactique n'est pas le seul déterminant pour l'apprentissage</p>

Tableau 16. Dimensions de l'activité lors du choix des formes futures_Philippe

Le modèle de l'activité des choix didactiques futurs (figure 14) montre une disparition de la dimension normative. Philippe fait ses propres choix. La dimension épistémique (les savoirs à enseigner aux élèves qui varient) entre en tension avec la dimension organisationnelle (organisation pédagogique) et la dimension instrumentale (supports de début d'année non adaptés à des élèves déjà lecteurs). De même, la dimension organisationnelle (pression temporelle) entre en tension avec la dimension subjective (besoin de changer, de réfléchir). Les relations avec les collègues sont un support à l'innovation instrumentale. Philippe anticipe sur une efficacité de ses futurs changements (apprentissage des élèves sur des tâches d'encodage), mais il modère ce résultat avec l'idée qu'il sera toujours « insatisfait » et qu'il reste une part d'incertitude de l'efficacité sur l'apprentissage de tous les élèves. Le schéma ci-dessous montre la complexité des dimensions de l'activité mobilisées dans les futurs changements didactiques et des relations traversées de tensions.

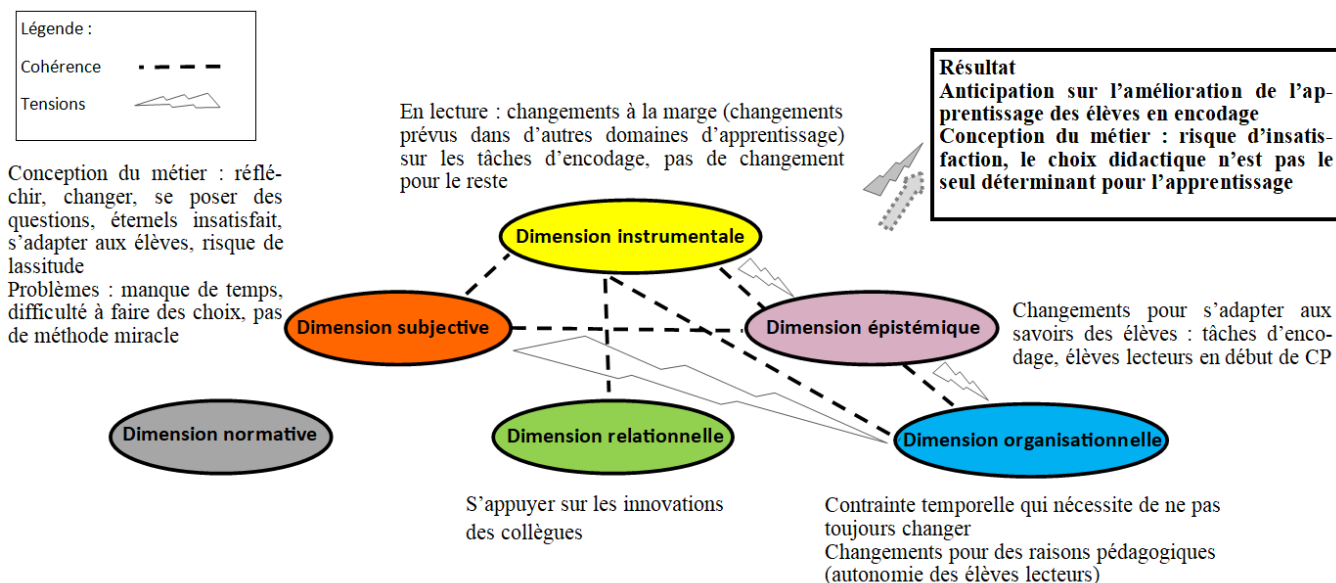


Figure 14. Modélisation de l'activité_choix des formes futures_Philippe

3.2.2 Les facteurs du changement pour Christine

La chronologie des transformations didactiques montre que Christine a changé de nombreuses fois de méthode. Si on considère la catégorie didactique à laquelle elles appartiennent, l'enseignante a opéré deux changements majeurs : passage d'une méthode syllabique à une méthode intégrative, retour à des méthodes syllabiques.

Lorsque nous nous intéressons d'abord au choix que Christine a opéré lors de son premier CP (tableau 17), il est notable que, même sans expérience antérieure d'enseignement de la lecture, elle décide de ne pas travailler avec la méthode présente dans l'école, Dame Coca. Elle choisit Ratus, la méthode syllabique utilisée par son collègue de CP dans l'école précédente. Elle associe à cette relation professionnelle une première conception : la méthode syllabique est plus efficace que la méthode semi-globale, même si l'enseignant « s'ennuie ». Cette conception est renforcée par son expérience antérieure d'enseignement : les élèves qui ont appris à lire avec cette méthode, en CE1, ils savaient tous lire. Elle met donc en cohérence, l'expérience, une conception et le choix de la méthode. Lorsqu'elle évoque le résultat de ce choix pour l'apprentissage des élèves et pour elle, il est concordant avec les dimensions de l'activité : les élèves apprennent et l'enseignant « ne s'éclate pas ».

Choix de la méthode 1 : Ratus		
Dimensions de l'activité	Corpus	Résumé
Dimension subjective	E1_P4_79 Parce qu'à travers mes rencontres, à travers aussi... ma formation... moi très vite j'ai pensé que la méthode syllabique elle était quand même... pour moi, les enfants accédaient quand même plus vite... au déchiffrage qu'une méthode... semi globale... E1_P4_81 Quand j'ai quitté la (<i>autre département</i>), et que j'ai eu des CP... ben voilà j'ai regardé un petit peu et puis... je me suis dit ben on va essayer... E1_P4_81 Moi j'avais les élèves en CE1, ils lisaient tous...	Conception : supériorité de la méthode syllabique sur la méthode semi-globale Souhait d'essayer une méthode syllabique Expérience antérieure en CE1 : les élèves avaient appris en CP avec Ratus et savaient tous lire
Dimension instrumentale	E1_P4_81 Et à (<i>ville A</i>) il y avait une autre méthode qui était en cours, c'était Mona, je crois... quelque chose comme ça... non, Dame Coca. Donc moi, voilà, je me suis lancée dans Ratus.	Choix de Ratus et non de la méthode déjà présente (Dame Coca)
Dimension épistémique		
Dimension organisationnelle	E1_P4_80 Déjà quand j'étais en (<i>autre département</i>), petite école, école rurale hein, deux classes, et donc mon collègue qui avait les CP, moi j'avais les CE1... qui est sans doute méthode plus ancienne, donc prenait, lui il avait Ratus	Dans la première école, le collègue de CP enseignait avec Ratus
Dimension relationnelle	E1_P4_81 Il me disait, Ratus, c'est vrai que nous on s'ennuie, mais ça marche avec les enfants.	Discours du collègue de Ratus : l'enseignant s'ennuie, mais les élèves apprennent.
Dimension normative	E1_P4_79 (<i>efficacité de la méthode syllabique sur la méthode semi-globale</i>) enfin... tout ce qu'on a pu dire.	Discours en faveur des méthodes intégratives
Résultat de l'activité	E1_P4_81 C'est vrai qu'on s'éclate pas avec des textes comme ça. Là aussi, hein (<i>montre le manuel Taoki</i>). Mais n'empêche que... les enfants... d'abord eux ça leur plait... ils rentrent quand même beaucoup plus facilement dans... dans le déchiffrage, dans le code...	« On ne s'éclate pas » avec cette méthode Les élèves aiment et entrent facilement dans le déchiffrage.

Tableau 17. Dimensions de l'activité lors du choix de la première forme_Christine

Plusieurs tensions émergent dans cette première activité d'enseignement de la lecture (figure 15). La dimension subjective (conception d'une meilleure efficacité des méthodes syllabiques) est en contradiction d'une part avec la dimension normative (discours en faveur des méthodes intégratives) et d'autre part avec la dimension instrumentale (méthode présente dans l'école). Finalement, le choix est fait en cohérence avec la conception personnelle, issue de son expérience antérieure et de la relation avec son collègue.

Même si la dimension constructive du résultat de l'activité (« on ne s'éclate pas ») peut apparaître en contradiction avec le choix de cette méthode, il est en cohérence avec la conception diffusée par son ancien collègue. Cette première expérience de choix et d'enseignement conforte les savoirs initiaux de Christine.

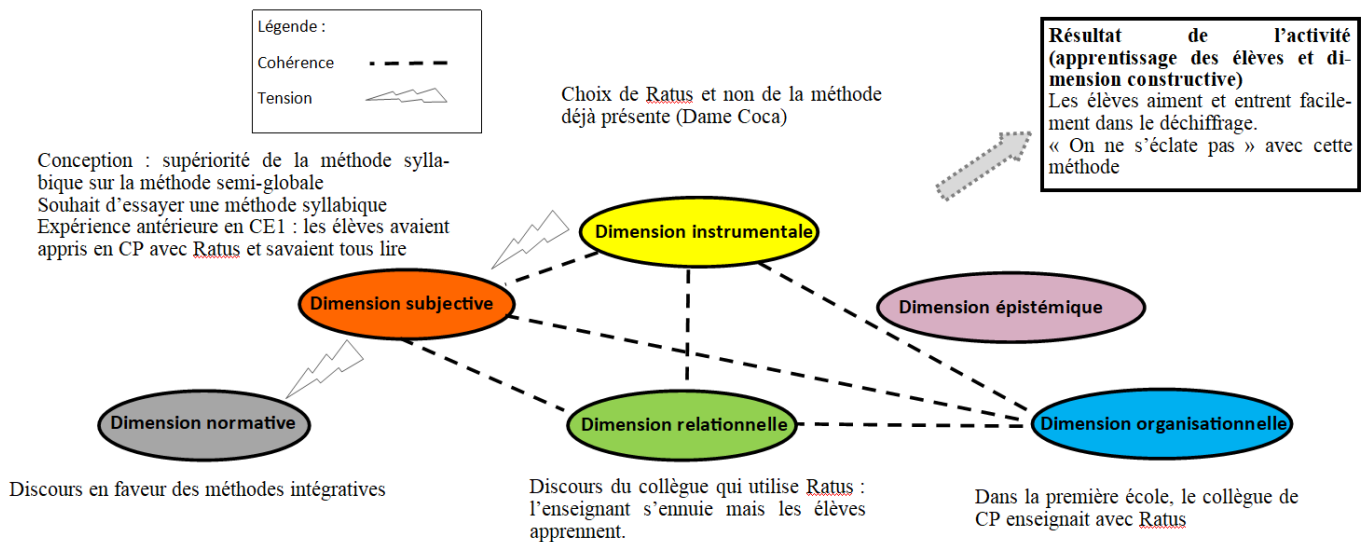


Figure 15. Modélisation de l'activité_choix de la première forme_Christine

Au bout d'une durée pour laquelle nous n'avons pas de donnée, Christine arrête d'enseigner la lecture avec la méthode syllabique Ratus et change pour la méthode intégrative Ribambelle (tableau 18). Elle est toujours dans la même école, avec plusieurs classes de CP. Cette caractéristique liée à l'organisation du travail influence son choix puisque la décision de changer est prise avec ses collègues de CP. Le contexte normatif semble jouer un rôle en favorisant l'enseignement avec une méthode intégrative. Il avait été évoqué implicitement lors du premier épisode, mais n'avait pas semblé influencer le choix. Cette fois-ci, l'évaluation que fait Christine du résultat de ce choix est plutôt négative. Les élèves ont moins bien appris à lire, les parents d'élèves ont reproché ce manque d'efficacité. L'enseignante ne se sentait pas en accord, sans avoir les savoirs didactiques pour l'expliquer.

Choix de la méthode 2 : Ribambelle		
Dimensions de l'activité	Corpus	Résumé
Dimension subjective		
Dimension instrumentale	E1_P4_94 Moi j'avais, on avait acheté la première série, J'ai rêvé que, Minal le pingouin, tout ça	Achat d'une série de la méthode Ribambelle
Dimension épistémique		
Dimension organisationnelle	E1_P4_88 Alors, on s'est dit à (ville A), allez on se lance là-dedans.	École avec plusieurs classes de CP
Dimension relationnelle		Choix de la méthode qui repose sur une décision collective
Dimension normative	E1_P4_87 Y'a eu une grande époque.	Mode de Ribambelle

	E1_P4_93 Parce que on en entendait beaucoup parler ! Et puis on... on nous incitait aussi un petit peu... à prendre ça ! E1_P4_94 Lors de conférences, lors d'animations pédagogiques et puis aussi ben... comment les... les éditeurs...	Incitation de l'institution et des éditeurs
Résultat de l'activité	E1_P4_90 Après du recul, je me dis, mais... oui, quand même, c'était bien... mais y'avait des enfants ça leur passait complètement... au-dessus. E1_P4_91 Ben y'avait beaucoup de par cœur au départ. Et puis... alors moi j'ai aussi des familles qui... ont reproché que... que c'était pas de la lecture ça. E1_P4_92 Enfin c'était pas... l'enfant savait pas lire. E1_P4_94 Oh non et puis, maintenant, avec du recul je me dis, mais... y'en a qui... ben oui... ils ont pas appris à lire correctement E1_P4_96 Oui, ça me gênait parce que je... j'avais l'impression que je perdais déjà des élèves, quoi. Dès le premier mois. (...) C'était pas aussi structuré. Je me laissais un peu... porter par la méthode et, oui, je me posais aussi moins de questions, certainement. E1_P4_97 Sur... comment l'enfant réussit à lire et... de quoi il a besoin pour comprendre. E1_P4_101 On se posait pas autant de questions y'a... y'a 15-20 ans. Enfin moi, en tout cas (rire).	Effet négatif sur l'apprentissage des élèves Reproches des familles Sentiment d'être « gênée », de « perdre des élèves », se posait moins de question sur comment les élèves apprennent.

Tableau 18. Dimensions de l'activité lors du choix de la deuxième forme_Christine

Le modèle ci-dessous (figure 16) montre que le passage de la méthode syllabique à la méthode intégrative correspond à une mise en cohérence des dimensions instrumentale, normative, organisationnelle et relationnelle. La dimension subjective a disparu du choix. Ses conceptions individuelles n'ont peut-être pas changé, mais sont mises au second plan. Enseigner avec cette nouvelle forme didactique révèle une tension avec le résultat de l'activité (effet négatif sur l'apprentissage des élèves, insatisfaction).

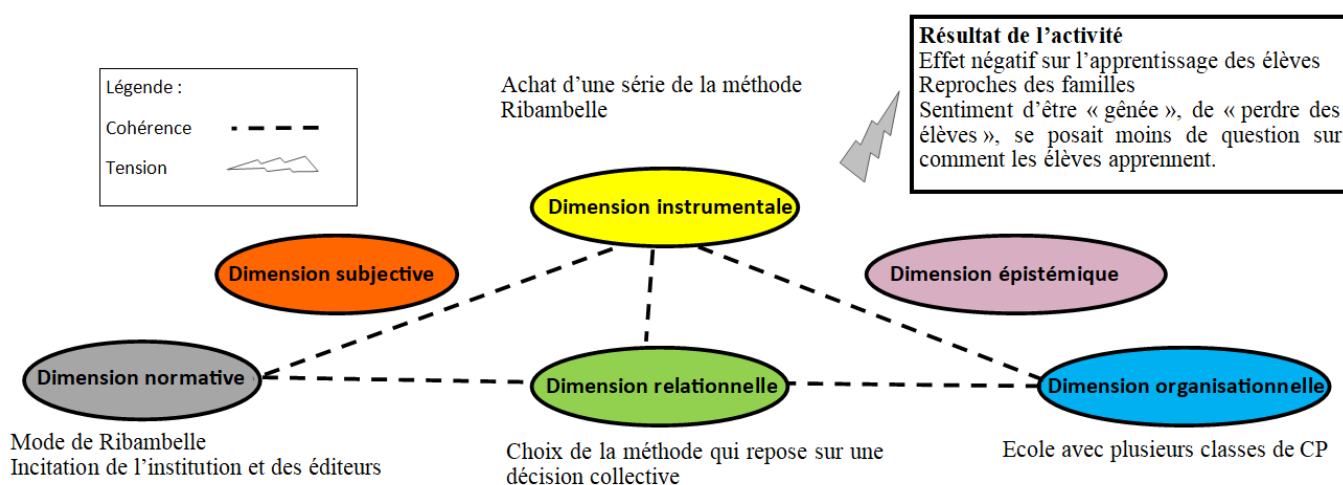


Figure 16. Modélisation de l'activité_choix de la deuxième forme_Christine

Le corpus n'apporte pas beaucoup de données concernant le retour aux méthodes syllabiques (tableau 19). Lors de ce changement, le facteur individuel réapparaît avec la volonté d'enseigner selon sa conception première : une méthode syllabique. Christine ne se souvient plus de la méthode utilisée. La dimension relationnelle reste présente puisqu'elle explique l'abandon de Ribambelle par un changement des collègues de CP et la poursuite de la prise de décision collective. Ensuite, elle change d'école pour travailler dans l'école actuelle. Là non plus, elle ne se souvient plus du nom de la méthode choisie.

Choix 3 : méthodes syllabiques		
<i>Dimensions de l'activité</i>	<i>Corpus</i>	<i>Résumé</i>
Dimension subjective	E1_P4_108 (<i>tu as décidé de changer de toi-même ?</i>) Oui, de moi-même E1_P4_103 J'étais revenue à quelque chose de plus classique.	Décision individuelle de choisir à nouveau une méthode syllabique.
Dimension instrumentale	E1_P4_103 Je sais plus... Ratus je t'ai dit ? E1_P4_114 (<i>arrivée dans l'école actuelle</i>) Non, je me souviens plus...	Oubli du nom des méthodes
Dimension épistémique		
Dimension organisationnelle	E1_P4_108 Et puis... ben les collègues ça tourne... E1_P4_109 Donc euh... on travaille... à (<i>ville A</i>) c'est une grande école quand même donc on... on avait la chance de pouvoir travailler avec des collègues... E1_P4_12 Et puis, j'ai quitté (<i>ville A</i>) pour venir à (<i>ville B</i>) et maintenant ça va faire plus de 10 ans que je suis ici.	Changement des collègues de CP puis mutation dans l'école actuelle.
Dimension relationnelle	E1_P4_110 Et après... on essaie de s'harmoniser, quand même...	Choix de la méthode qui repose sur une décision collective
Dimension normative		
Résultat de l'activité		

Tableau 19. Dimensions de l'activité lors du choix de la troisième forme_Christine

Ce modèle (figure 17) se distingue du précédent par une disparition du facteur normatif et une mise en cohérence entre les conceptions individuelles, les dimensions instrumentale et relationnelle. Il n'apporte pas d'information quant au résultat de l'activité suite à ce nouveau changement.

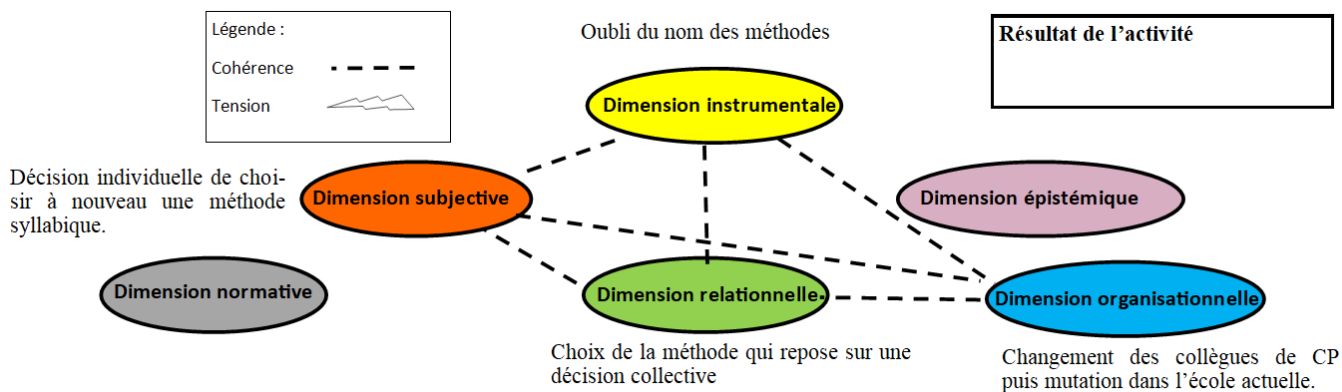


Figure 17. Modélisation de l'activité_choix de la troisième forme_Christine

Il y a cinq ans environ, Christine décide de changer et choisit la méthode syllabique Taoki (tableau 20). Elle est identifiée par le rapport « Lire écrire au CP » (Goigoux, 2015) comme relevant d'une approche syllabique avec entrée graphémique. Chaque leçon vise l'enseignement explicite d'une lettre ou d'un groupe de lettres. Cette modification de l'enseignement ne constitue pas un changement didactique radical au sens où cette méthode, comme les précédentes, appartient aux méthodes syllabiques. D'ailleurs, elle n'évoque pas de nouvelles conceptions didactiques. Les facteurs de ce changement font référence à la modification des prescriptions institutionnelles ainsi que leur retentissement sur la formation, l'offre éditoriale et les pratiques enseignantes. En effet, même si les dates évoquées par Christine ne sont pas tout à fait cohérentes (Taoki depuis 5-6 ans et une formation il y a 4-5 ans), l'enseignante dit que les formations sur l'apprentissage de la lecture lui ont « ouvert les yeux » et lui ont permis de comparer les méthodes entre elles. Son choix de la méthode Taoki a aussi été influencé par les pratiques des collègues d'autres écoles, diffusées sur internet. Quand Christine fixe comme objectif le déchiffrage, elle est satisfaite de ce choix du point de vue de son efficacité pour tous les élèves. Si elle considère l'apprentissage de la lecture automatisée, elle constate que certains élèves n'y accèdent pas à la fin du CP. Pour elle, ce n'est pas lié à la méthode.

Choix de la méthode actuelle : Taoki		
Dimensions de l'activité	Corpus	Résumé
Dimension subjective	E1_P4_122 Donc je voulais quelque chose de nouveau. E1_P4_193 Alors moi, quand je choisis une méthode, je veux qu'il y ait un manuel, qu'il y ait un livre. E1_P4_196 L'enfant il a besoin d'un support... et puis j'ai trop le souvenir d'avoir... mes propres enfants... c'était des feuilles collées, c'était jamais... j'ai trouvé que pour apprendre à lire on avait besoin d'un... d'un support qui résiste... que ce soit des	Choix d'une méthode nouvelle. Veut que les élèves lisent sur un manuel.

	albums ou... ou un manuel.	
Dimension instrumentale	E1_P4_25 J'utilise donc le manuel Taoki.	Choix de la méthode Taoki
Dimension épistémique		
Dimension organisationnelle		
Dimension relationnelle	E1_P4_124 J'en avais entendu parler, voilà... E1_P4_125 (<i>en animation pédagogique</i>) Oui E1_P4_126 Oui, sur les réseaux, sur les réseaux...	A eu connaissance de cette méthode lors d'échanges et sur internet.
Dimension normative	E1_P4_102 Là, depuis quelques années, on a quand même des formations qui sont très pointues sur... la lecture. Donc ça, ça m'a aussi quand même bien ouvert les yeux et ça m'a permis aussi de... ben de faire des comparaisons et de... enfin, j'ai le souvenir d'une... on a eu ça y'a 4-5 ans, une animation sur... oui, sur la lecture et sur comment les enfants apprennent, quoi.	Les formations aident à faire des choix et expliquent comment les élèves apprennent à lire.
Résultat de l'activité	E1_P4_82 Depuis quand même, depuis 5 ans, je peux dire que tous mes élèves déchiffrent. Je dis pas qu'ils aient accès... qu'ils ont un accès à la lecture... automatisée, hein. Mais voilà, ils déchiffrent tous. Et même avant Noël. Après, c'est critiquable. Moi... je l'entends, hein... j'ai... voilà, on m'a dit... oh Ratus euh Taoki, c'est nul et tout ça... mais en REP, avec des enfants en grande difficulté, je trouvais que ça apportait quand même plus ses fruits. E1_P4_198 Moi quand je les vois là les élèves, feuilleter leur livre... le regarder encore et encore et... et puis aussi je pense que ça a un côté nostalgique, hein, on se souvient tous de notre manuel de CP, donc je pense qu'ils se souviendront aussi du leur. E1_P4_232 Globalement, oui, je suis assez satisfaite. Mais on l'est jamais totalement parce qu'on a toujours des élèves... pour qui ça marche moins bien. Et donc c'est avec ces élèves qu'on est sans cesse en train de se poser des questions. Qu'est-ce que je peux améliorer. Mais c'est ce que je te disais tout à l'heure, même les élèves dossier MDPH, ils sont rentrés, ils rentrent dans le déchiffrage. Et ça je me dis, ils vont peut-être mettre plus de temps, mais je pense que des enfants, quand ils auront 12 13 ans, ils auront acquis la lecture quoi. Ce qui n'était, moi j'ai eu l'impression y'a... y'a 15 ans, qu'il y avait des élèves qui n'avaient pas du tout accès à la lecture. E1_P4_234 J'ai plus de... ce qu'on appelle les CP blancs, là. J'en ai plus. Et même des enfants... suivis MDPH donc... E1_P4_235 (<i>problèmes rencontrés en classe</i>) Ils n'accèdent pas à la lecture automatisée. E1_P4_236 je vais sans doute en maintenir quand même deux... un sûr... parce qu'il manque encore quelque chose. C'est pas suffisant. E1_P4_237 Alors je pense pas que ce soit lié à la méthode que j'utilise. E1_P4_238 Je... peut-être qu'il y a d'autres façons de faire différemment, mais quelle que soit la méthode à mon avis on aurait quand même ces difficultés-là, on retrouvera ces difficultés. E1_P4_243 Alors ma méthode elle me satisfait, là, pour le moment, elle me satisfait...	Effet positif sur l'apprentissage : tous les élèves déchiffrent, surtout en REP, même les élèves avec reconnaissance de handicap. Les élèves aiment apprendre à lire sur un manuel de lecture. Bémol : moins efficace pour certains élèves. Tous les élèves n'accèdent pas à la lecture automatisée, un ou deux élèves seront maintenus en CP. Mais ce n'est pas lié à la méthode. Satisfaction même si elle n'est jamais totale.

Tableau 20. Dimensions de l'activité lors du choix de la forme actuelle_Christine

Le modèle représentant le passage à cette nouvelle forme didactique (figure 18) montre plutôt une mise en cohérence des dimensions de l'activité. Les formations semblent un évènement déclencheur du choix de la nouvelle méthode. La dimension subjective fait apparaître une nouvelle conception : la volonté d'enseigner avec quelque chose de nouveau, nourrie par les relations professionnelles et concrétisée par le choix du support de lecture pour les élèves. Le résultat de l'activité est positif et les tensions qui sont évoquées ne sont pas liées au choix de la méthode, mais à des facteurs externes (certaines difficultés d'apprentissage des élèves, satisfaction temporaire).

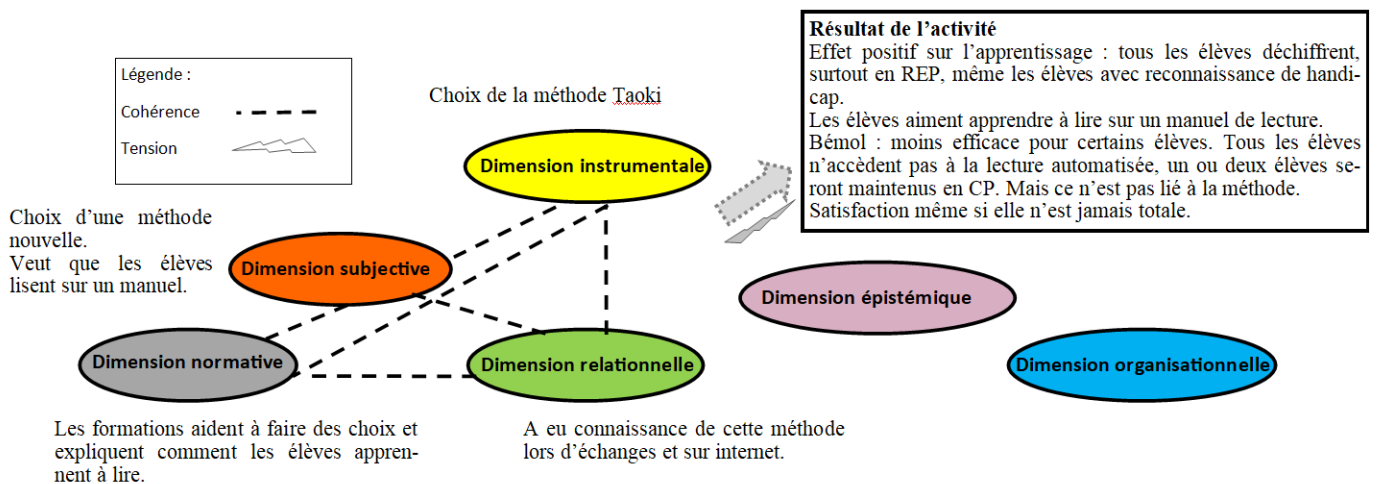


Figure 18. Modélisation de l'activité_choix de la forme actuelle_Christine

Lorsque Christine est amenée à discuter sur les transformations qu'elle a été amenée à faire au cours de ces dernières années dans son enseignement de la lecture et celles qu'elle envisage dans les années futures (tableau 21), des conceptions sur le changement didactique et sur le métier apparaissent. Concernant l'enseignement avec une méthode de lecture, elle considère qu'il est nécessaire de la pratiquer plusieurs années avant de pouvoir évaluer de son efficacité, tout en s'autorisant des changements à la marge. Elle défend cette conception du « non-changement » malgré les tensions que ce choix peut générer (envie de changer, ennui, les collègues qui font des choix didactiques différents, douter de plus en plus). D'autre part, lorsqu'elle évoque la façon dont son activité se transforme, elle décrit sa pratique comme n'étant pas « révolutionnaire ». Pour elle, changer c'est « piocher », « recycler », « ajouter ». Enfin, elle contrebalance le questionnement permanent et le doute par la montée en expérience qui apporte des certitudes sur ce qui est efficace et par l'évaluation des autres (collègues, anciens élèves, parents).

Du côté de la dimension instrumentale, Christine n'a pas beaucoup transformé sa pratique ces dernières années et elle n'envisage pas de le faire à court terme.

L'organisation du fonctionnement des écoles est un facteur de changement dans cette étape de son parcours professionnel. L'entrée de son école dans un réseau d'éducation prioritaire a impliqué des réunions institutionnelles avec d'autres collègues pour discuter des pratiques. Pour autant, ces discussions n'ont pas un caractère normatif.

Comme cela a été identifié dans la présentation du cadre théorique, les dernières années ont été marquées par l'édition d'un guide de préconisations sur l'enseignement de la lecture au CP. Ce nouveau contexte normatif est présent dans les facteurs du changement évoqués par Christine.

Enfin, concernant le résultat de ses choix didactiques, l'enseignante envisage de les modifier si elle constatait qu'ils ne sont plus efficaces pour faire apprendre la lecture à ses élèves. Pour l'instant, elle exprime plutôt une satisfaction globale à constater l'acquisition de nouveaux savoirs.

Changements dans la forme actuelle et changements futurs		
<i>Dimensions de l'activité</i>	<i>Corpus</i>	<i>Résumé</i>
Dimension subjective	<p>E1_P4_78 A la fois j'ai testé, mais... pas tant que ça.</p> <p>E1_P4_130 Tu veux toujours... chercher... ben y'a toujours des collègues qui font des choses... euh... nouvelles, donc... ben non, des fois je me dis, allez, (<i>son prénom</i>), fais ce qui est... ce que tu as l'habitude de faire et fais-le, vas jusqu'au bout.</p> <p>E1_P4_132 Et je trouve que nos élèves, justement ils ont plutôt tendance à zapper et à... à ne pas rester sur une tâche et... je m'oblige ! À aller... voilà, on a commencé quelque chose, on va jusqu'au bout. Et pour les méthodes c'est pareil.</p> <p>E1_P4_133 Moi si je rentre dans une méthode, il faut que je rentre à fond.</p> <p>E1_P4_142 Je n'invente rien, je pioche pas mal de choses...</p> <p>E1_P4_245 Après c'est vrai que j'aime bien rajouter des choses.</p> <p>E1_P4_143 J'ai beaucoup d'idées d'activités, mais je n'invente rien. Ou je... recycle des choses (rire)... ou ben je trouve des choses sur internet...</p> <p>E1_P4_144, Mais je ne révolutionne rien et... je... par rapport à (<i>collègue de CP dans l'école de la ville A</i>), je sais qu'elle essaie pas mal de choses. Alors moi peut-être que je sais... j'essaie des choses et que je sais pas le dire, mais...</p> <p>E1_P4_179 Pour l'efficacité euh... oui.. c'est certainement une des raisons aussi du choix....</p> <p>E1_P4_182 Plus je vieillis et plus je passe de temps à préparer ma classe.</p> <p>E1_P4_184 Je crois qu'on se pose plus de questions par rapport au... à notre mission et notre métier et... il y a une certaine insouciance quand on débute. Et puis on est... on est sûr et certaine... de certaines choses (rire) et on se met... oui, avec les</p>	<p>Changement modéré, pas de changement radical</p> <p>Conceptions du changement : s'obliger à ne pas changer trop souvent de méthode, la suivre et changer à la marge, choisir une méthode qui est efficace</p> <p>N'invente rien : « recycle », « pioche »</p> <p>Consacre de plus en plus de temps à la conception, se pose de plus en plus de questions, doute plus, mais avec des limites (avoir confiance en ses choix, s'appuyer sur son expérience, sur le retour des collègues, des parents, les élèves).</p>

	<p>années, on doute beaucoup plus. En tout cas, moi je le vois comme ça.</p> <p>E1_P4_186 (<i>envie de changer par lassitude</i>) Oui, ça vient aussi, oui. Mais il faut passer par-dessus ça je crois. Euh... c'est jamais les mêmes élèves finalement. Donc... alors c'est vrai que ça peut être ennuyeux, mais je me dis qu'une méthode quand même, deux ans c'est trop court, quoi.</p> <p>E1_P4_251 Le sujet de... de la méthode de lecture, ça c'est quelque chose auquel j'ai quand même réfléchi.</p> <p>E1_P4_252 Après, il faut pas non plus être tout le temps dans la... réflexion et dans la... à un moment on se dit ben on, voilà, on est sûr de ce qu'on fait et puis... et puis c'est bien et on le fait et on... on le fait bien. Parce que dans notre métier, je crois que c'est, enfin, c'est ça aussi, c'est qu'on a... parfois on sait pas si ce qu'on fait c'est bien (rire). Et on a besoin de l'entendre en fait (rire). Alors avec l'expérience, y'a d'autres petits signes qui nous disent que ben ce que tu fais c'est bien, notamment les parents, le retour des parents ou le retour des enfants, plus âgés. Mais au début de ta carrière, ça tu l'as pas (rire). Et... voilà. Après, oui, y'a le retour des collègues aussi. Qui disent ben oui, ben (<i>son prénom</i>) au CP on sait que voilà, ça va le faire...</p>	
Dimension instrumentale	<p>E1_P4_161 Au début, je n'avais pas les fiches... euh... du soir. Je les ai récupérées après.</p> <p>E1_P4_247 Changer, non. Je viens d'investir dans des nouveaux manuels (rire) donc c'est sûr que l'année prochaine si je suis là ce sera encore ces manuels.</p> <p>E1_P4_248 Par contre rajouter des petites choses, oui.</p>	<p>Ajout de « fiches » pour l'enseignement du code qui ne sont pas proposées par l'éditeur</p> <p>Ajout d'activités</p>
Dimension épistémique		
Dimension organisationnelle	<p>E1_P4_177 (<i>facteurs du changement : discussions avec les collègues</i>) Les dernières années... depuis qu'on est en REP, en fait.</p>	<p>La mise en réseau des enseignants dans les REP qui a amené à discuter entre collègues</p>
Dimension relationnelle	<p>E1_P4_132 Des fois y'a des collègues qui disent... oh la méthode, elle est... elle est... je prends le manuel, mais le guide du maître il m'intéresse pas... ou je prends ce que je veux... alors moi j'ai du mal à fonctionner comme ça.</p> <p>E1_P4_143 (<i>les collègues</i>) Elles me disent, ah (<i>son prénom</i>), tu as toujours plein d'idées ! (...) Et c'est assez dynamique. Voilà. C'est ce que les gens me disent.</p> <p>E1_P4_177 (<i>facteurs du changement</i>) Discussions avec les collègues, oui</p> <p>E1_P4_209 On discute de la méthode, mais... après personne ne va me dire, ce que tu as pris c'est pas terrible, au niveau des collègues, enfin... je le... je suis très libre.</p>	<p>Différence avec les collègues qui modifient l'utilisation de la méthode</p> <p>Commentaires positifs de collègues sur sa pratique</p> <p>Les discussions avec les collègues influencent les choix, mais il y a une liberté de choix</p>
Dimension normative	<p>E1_P4_179 On a eu beaucoup de formations par rapport à... à l'apprentissage de la lecture. Et pourquoi nos élèves n'apprennent pas à lire... et donc oui, ça... ça a été des questionnements.</p> <p>E1_P4_223 C'est grâce aux formations en fait.</p> <p>E1_P4_224 Parce que oui... toute seule, je sais pas si je serai allée par exemple... tu sais il y a un logiciel qui permet de...</p>	<p>Beaucoup de formations sur les difficultés d'apprentissage en lecture, sur des outils d'aide qui font se questionner, utiliser de nouveaux outils.</p>

	E1_P4_225 Anagraph. Voilà. Donc j'en avais jamais entendu parler... E1_P4_226 C'est plus, voilà, lors des formations qui... qui nous guident quand même. E1_P4_229 (<i>lecture du guide orange</i>) Ça nous a été imposé. E1_P4_231 Eduscol, oui oui, forcément on va quand même un petit peu dessus...	Les formations ont imposé la lecture des préconisations du livre orange. Consultation des documents Eduscol du Ministère.
Résultat	E1_P4_240 Si je vois que (rire) une année sur 12, si y'en a que deux qui voilà qui rentrent dans la lecture, voilà, forcément je me poserai plein de questions, oui. E1_P4_246 Ça j'aime bien ce côté... varier aussi d'autres supports pour lire. (...) Et moi je... oui, j'adore les entendre raconter des histoires... enfin c'est l'émerveillement de voir les enfants... devenir lecteurs, en fait, c'est ça qui est super agréable ! Et là, quand on les voit, quand ils sont en coin bibliothèque, qu'ils prennent les livres et qu'on les entend lire...	Si la plupart des élèves n'apprenaient pas à lire, ça amènerait des questions. Aime changer les supports Aime voir les élèves devenir lecteurs

Tableau 21. Dimensions de l'activité lors de changements actuels et futurs_Christine

Comme le modèle du précédent épisode de changement, on peut constater une globale cohérence entre les facteurs du changement chez Christine (figure 19). Les changements tout comme la constance dans la dimension instrumentale sont la résultante des conceptions personnelles, des discussions avec les collègues et de la diffusion de prescriptions et de savoirs didactiques au travers de la formation. Ce modèle intègre les tensions que peuvent générer les relations professionnelles (entre influence et liberté du choix individuel) et de l'efficacité de la méthode sans qu'elles déstabilisent l'activité.

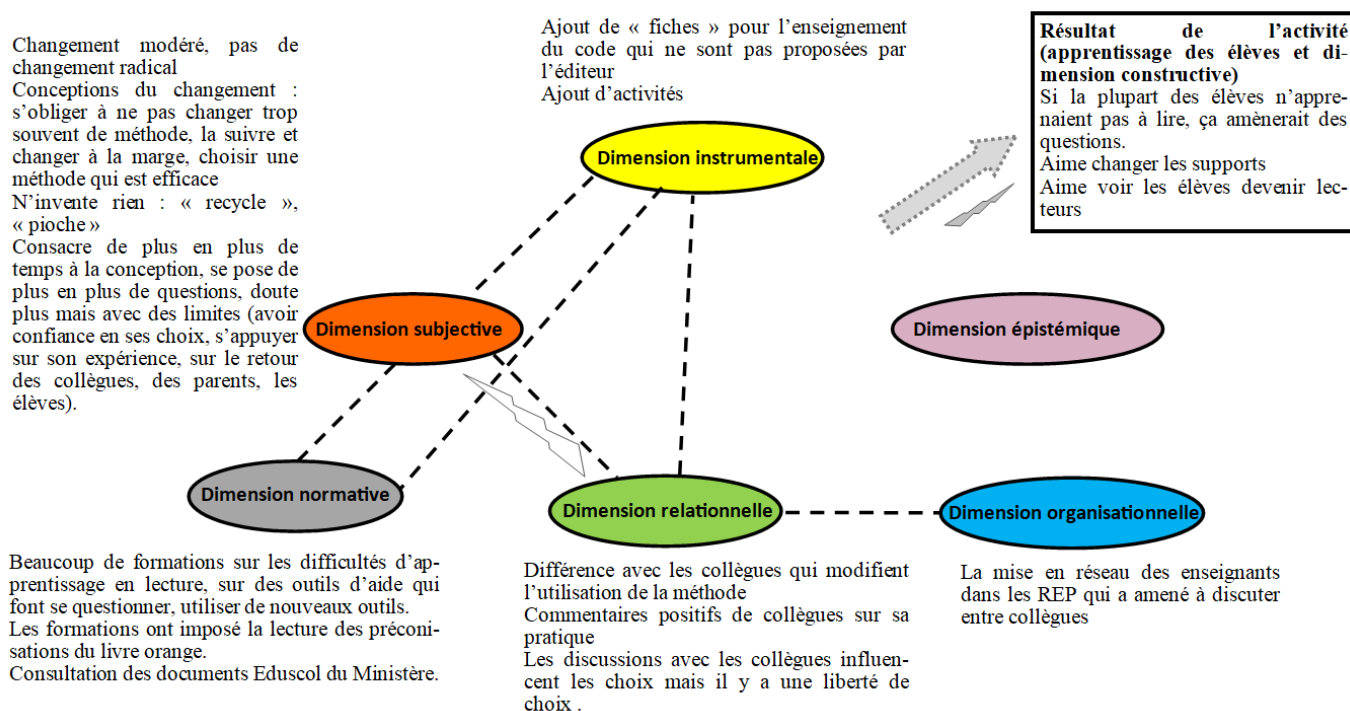


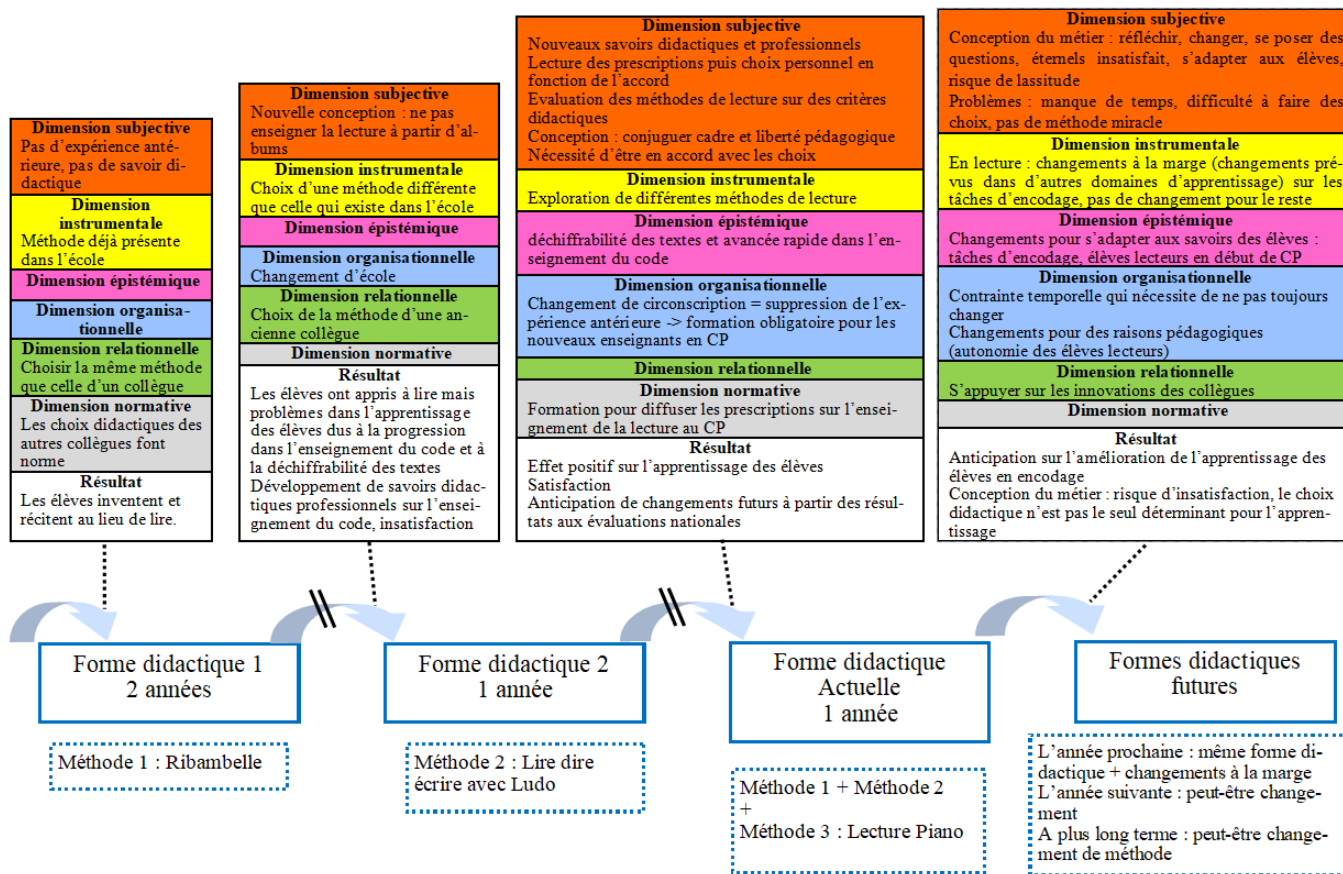
Figure 19. Modélisation de l'activité_changements actuels et futurs_Christine

3.3 Modèle final pour chaque enseignant

Dans cette dernière étape, les données issues des deux précédentes sont insérées dans un modèle unique pour chaque enseignant. Il montre les différentes formes didactiques choisies par Philippe et Christine pour enseigner la lecture à leurs élèves et les facteurs qu'ils expriment pour expliquer les transformations opérées. L'aspect chronologique et l'aspect systémique des changements de méthode s'articulent. Autrement dit, le modèle final a pour vocation de représenter ce qui change et pourquoi ça change dans l'enseignement-apprentissage de la lecture au quotidien à partir des propos de ces deux enseignants.

3.3.1 Trajectoire développementale de Philippe

La trajectoire développementale de Philippe (figure 20) est marquée par des changements importants sur peu de temps : en quatre années, trois méthodes d'enseignement de la lecture, reposant sur les conceptions didactiques différentes, voire opposées (entre Ribambelle et Lecture piano). Le premier changement peut être considéré comme radical, car il comporte une transformation des conceptions (ne pas enseigner la lecture sur des albums), un changement de méthode et une contradiction avec la méthode présente initialement dans l'école. Le second est également envisagé comme radical puisqu'à nouveau Philippe fait reposer son enseignement sur un manuel différent pour le déchiffre, il dissocie l'enseignement du code de celui de la compréhension et il modifie les savoirs enseignés pour le code. On peut aussi faire l'hypothèse d'un ralentissement du développement dans le futur proche, plutôt marqué par un changement didactique incrémentiel.



Légende : La flèche barrée désigne un changement radical de méthode

Figure 20. Modèle du développement par l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture_Philippe

Lorsque l'on observe l'ensemble de la trajectoire, il apparaît que le résultat de l'activité (apprentissage des élèves et satisfaction) est un moteur du changement didactique pour Philippe.

Les transformations, qu'elles soient radicales ou à la marge, sont liées à des tensions : tensions entre l'absence de conceptions personnelles et nécessité de faire un choix de support de lecture ; entre une conception personnelle et la méthode déjà présente dans l'école ; entre les caractéristiques didactiques d'une méthode et l'apprentissage des élèves ; entre les prescriptions institutionnelles et les conceptions personnelles ; entre les contraintes temporelles, pédagogiques et la variabilité des savoirs acquis par les élèves. La formation liée à la diffusion de nouvelles prescriptions institutionnelles est un événement déclencheur de changement, de même que la mutation dans une nouvelle école. Le début de la trajectoire est marqué par l'importance des collègues dont les choix viennent pallier l'absence de conceptions propres. Ensuite, leur fonction normative diminue, les collègues deviennent une ressource pour la

réflexion et l'innovation. Enfin, on peut noter que la dimension épistémique de l'activité apparaît dans les formes supérieures du développement en devenant un critère de choix didactique.

3.3.2 Trajectoire développementale de Christine

La trajectoire développementale de Christine (figure 21) est marquée par deux changements radicaux (passage de la méthode syllabique à la méthode intégrative puis retour à la méthode syllabique) et un changement incrémentiel (changement de méthode syllabique pour tenir compte des avancées de ses savoirs sur l'enseignement-apprentissage de la lecture). Les changements futurs sont plutôt de l'ordre des changements incrémentiels, car Christine n'envisage pas de faire lire ses élèves sur un autre support. La forme didactique avec laquelle elle enseigne est stable, car expérimentée depuis de nombreuses années, mais non figée.

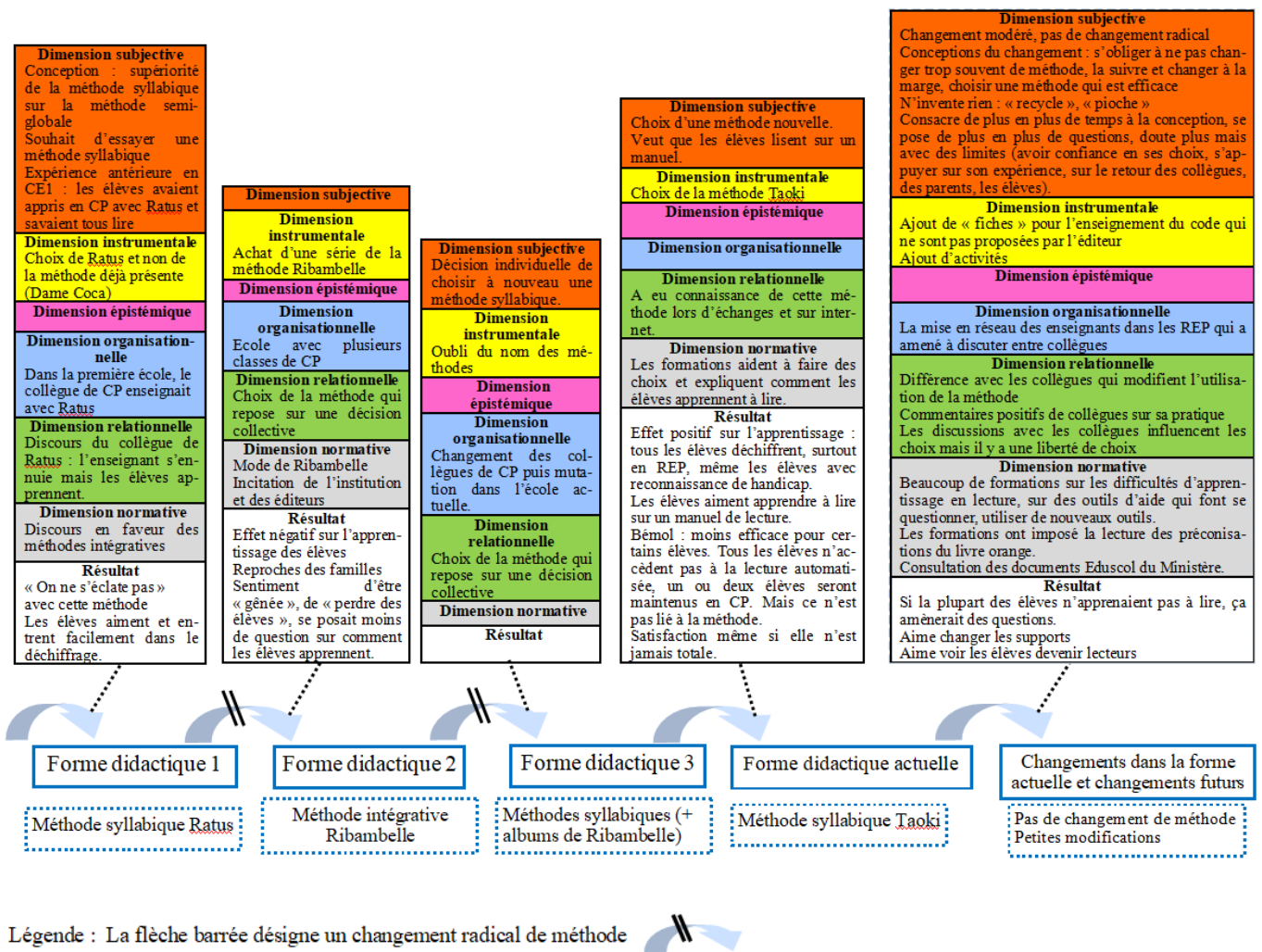


Figure 21. Modèle du développement par l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture_Christine

Comme pour Philippe, le résultat de l'activité sur l'apprentissage des élèves est un facteur du changement didactique chez Christine. Cependant, au début de son parcours, l'influence des collègues et de la norme des méthodes intégratives l'a incitée à changer, malgré un résultat positif sur l'apprentissage des élèves. De même, la conception d'une méthode efficace pour tous est contrebalancée par l'idée que certains élèves ont du mal à apprendre à lire, quelle que soit la méthode. Il s'agit donc de trouver la méthode efficace pour le plus grand nombre plutôt que pour 100% des élèves.

Les conceptions de Christine sur l'enseignement-apprentissage de la lecture ont peu changé au cours de sa carrière, elles ont plutôt été renforcées par les essais et se sont étayées au fil des expériences.

Les dimensions organisationnelles et relationnelles de son activité sont en permanence en interaction avec les autres dimensions lors des épisodes de changement. Enseigner dans une école où on est le seul enseignant de CP ou bien faire reposer les choix didactiques sur des décisions collectives prises avec les autres collègues du même niveau sont des contextes qui influencent la pratique de Christine.

La dimension normative, à travers la diffusion des prescriptions de l'institution et des pratiques des autres collègues, intervient aussi dans le changement didactique. Au début de la carrière de Christine, cette dimension est plutôt en tension avec les conceptions individuelles et ce que l'enseignante constate comme résultat de son enseignement. Par la suite, la dimension normative change de contenu et vient renforcer les choix personnels de Christine.

Enfin, Christine ne donne pas de précision sur des éléments épistémiques des méthodes qu'elle choisit ou qu'elle écarte, pour autant, on peut faire l'hypothèse qu'elle développe au fil de sa carrière des savoirs de plus en plus experts sur ce qu'il faut faire pour que les élèves apprennent à lire. En effet, elle évoque des éléments réflexifs comme le fait de se poser de plus en plus de questions, de douter et l'influence des formations en didactique de la lecture.

IV Discussion

Dans cette partie, nous examinons les résultats décrits ci-dessus à l'aune des modèles construits a priori issus du cadre théorique. Nous cherchons à élaborer des réponses aux hypothèses découlant de la question de recherche. Nous discutons également des prolongements scientifiques possibles.

La question du travail enseignant est abordée dans les recherches à travers deux perspectives. La première s'intéresse aux effets sur l'apprentissage des élèves de situations que les enseignants mettent à leur disposition. La seconde recherche les indices du développement des personnes lorsqu'elles font leur métier. Dans cette étude, nous nous situons du côté de ce deuxième axe en le contextualisant à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous cherchons à décrire les transformations didactiques que les enseignants opèrent dans le quotidien du métier, étant la manifestation d'un développement professionnel. Ces changements sont caractérisés par les multiples dimensions qui composent l'activité enseignante et peuvent être de type incrémentiel ou radical. Une spécificité de l'enseignement-apprentissage de la lecture est d'être au cœur de controverses sociales, scientifiques et professionnelles. Pour cette raison, nous nous intéressons aux choix des enseignants concernant les méthodes de lecture, aux changements et aux raisons de ces changements à ce sujet.

Le premier modèle adapté de Roth (2016) schématise les trajectoires développementales des enseignants à partir des transformations didactiques opérées au cours de leur carrière. Un second adapté d'Engeström (2013) met en évidence les dimensions de l'activité qui produisent le changement. Ils servent de cadre d'interprétation du corpus, composé d'entretiens menés auprès de deux enseignants expérimentés en CP, Christine et Philippe. Les données obtenues permettent de construire un modèle final pour chaque enseignant représentant les formes et facteurs des changements de méthode de lecture.

4.1. L'hypothèse d'un développement par la transformation des pratiques didactiques

Une première hypothèse repose sur l'idée que le développement se manifeste par une transformation des pratiques lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Les données issues de ce que Christine et Philippe disent de leur parcours montrent qu'ils ont effectué des changements didactiques dans leur enseignement de la lecture. Au fil des années, sur une échelle de temps variable (courte pour Philippe, longue pour Christine), ils ont choisi des

méthodes de lecture reposant sur des conceptions épistémiques différentes. Ces changements concernent les outils (manuels de lecture) et les savoirs (type de texte donné à lire aux élèves, progressivité dans l'enseignement des correspondances graphophonémiques, tâches de compréhension et de décodage). Transformer son activité apparaît donc bien, au vu de nos données, comme une condition du développement. L'activité enseignante ne se résume pas à un ensemble figé de bonnes pratiques. Pour reprendre Clot (2017), elle se définit plus comme un développement que comme un fonctionnement. À l'échelle de la carrière, l'activité de Philippe et Christine est marquée par des continuités et des ruptures. En cela, elle correspond à ce que le modèle du développement adapté de Roth (2016) suppose.

Pour autant, s'agit-il de changements incrémentiels ou radicaux ? Roth s'appuie sur la conception du développement de Vygotski pour différencier ces deux phases du processus. Appliqué à l'étude de cas d'un enseignant brésilien, le changement incrémentiel concerne des situations didactiques relevant du cours magistral alors que le changement radical est caractérisé par un enseignement faisant correspondre les savoirs aux problèmes quotidiens des élèves. Dans le contexte de notre étude, quelles sont les transformations didactiques qui relèvent du changement incrémentiel ou du changement radical ? Enseigner avec une méthode syllabique puis une méthode intégrative relève-t-il d'une transformation didactique qualitative ? Les controverses scientifiques et sociales opposent depuis des décennies ces deux types d'outils didactiques. De ce point de vue, il y a bien une rupture à passer de l'un à l'autre. Qu'en est-il pour les enseignants que nous avons interrogés ?

Si on se réfère à ce que dit Philippe, on peut considérer une nouvelle méthode de lecture comme un changement radical. En effet, en plus de l'outil différent, il identifie une modification des savoirs enseignés : dissocier l'enseignement de la compréhension de celui du déchiffrage, entrée graphémique au lieu de phonémique, plus de tâches de décodage, accélération de la vitesse d'enseignement du code et augmentation du nombre d'unités enseignées. On peut en déduire qu'une nouvelle forme didactique apparaît. De plus, lorsqu'il anticipe sur l'année suivante, il envisage des changements « à la marge » tout en gardant la méthode actuelle, signifiant ainsi implicitement que les changements précédents étaient importants. Les données subjectives et didactiques amènent donc à conclure que Philippe a opéré un changement didactique radical quand il a choisi la méthode actuelle. En revanche, nous avons moins de données pour caractériser la transformation didactique précédente, qui repose elle aussi sur un changement de manuel de lecture.

Concernant Christine, elle a aussi opéré deux changements de types de méthode : syllabique puis intégrative et ensuite retour au syllabique. Depuis une dizaine d'années, elle enseigne avec des méthodes syllabiques, dont la dernière qu'elle expérimente depuis au moins cinq ans. Le changement incrémentiel caractérise donc plutôt son parcours, la forme didactique actuelle s'enrichit. Les deux transformations opérées s'apparentent plus à un essai qui s'est soldé par le retour à la forme antérieure. Pour autant, les savoirs enseignés sont différents avec la méthode intégrative (tâches de compréhension et de décodage mêlées) et l'efficacité sur l'apprentissage des élèves moindre, ce qui permet d'envisager que Christine a elle aussi fait l'expérience d'un changement didactique radical.

Dans le modèle de Roth, le changement radical vécu par Leandro est caractérisé par une forme dont la qualité apporte une meilleure satisfaction et efficacité, s'appuyant sur la loi matérialiste de transformation de la quantité en qualité. Elle est caractérisée par deux changements qualitatifs : la prise de conscience qu'un enseignement différent et plus satisfaisant est possible, la concrétisation de cette possibilité dans la pratique. Pour affiner la description du changement radical, il faut donc regarder, en plus du changement didactique, l'évolution des conceptions des enseignants. Concernant Philippe, le changement de méthode s'accompagne de nouveaux savoirs professionnels. Il change d'outil, car il ne veut plus enseigner avec des albums, puis parce qu'il veut dissocier l'enseignement du code de celui de la compréhension, partir du graphème, avoir une progression rapide et cohérente. Les deux éléments du changement qualitatif (subjectif et didactique) sont donc identifiables. Pour Christine, le passage à la méthode intégrative ne s'accompagne pas d'un changement de conception. Au contraire, elle enseigne avec ce nouvel outil avec l'idée que ça la « gêne », que les enfants n'apprennent pas à lire correctement, d'où ensuite un retour à une méthode syllabique. Il n'y a donc pas de changement qualitatif au niveau des conceptions. De ce point de vue, nous pourrions considérer que le changement de méthode, s'il est radical du point de vue des savoirs et des tâches enseignés aux élèves, ne l'est pas du point de vue du développement professionnel de l'enseignante. Au contraire, il constitue une expérience pratique confortant ses conceptions initiales.

Ces observations nous amènent à questionner les étapes du développement telles que Roth les définit. Lors de son étude sur l'enseignant brésilien, la trajectoire développementale commence par une période de changement incrémentiel puis, suite à des tensions dans l'activité, une nouvelle forme d'enseignement est identifiée et construite alors que l'ancienne est toujours mise en pratique. Après un élément déclencheur, la seconde forme remplace la première, ce qui

correspond à un changement radical. Elle est ensuite développée, représentant une nouvelle phase de changement incrémentiel. Dans notre étude, nous n'avons pas assez de données pour étayer la première étape de changement incrémentiel. Les questions n'ont pas porté sur ce moment du parcours. Nous pouvons seulement estimer la durée de cette étape pour chacun des enseignants. Il s'avère qu'elle a été courte pour chacun d'eux et qu'un changement radical est arrivé rapidement. Concernant la seconde forme, elle ne s'est pas accompagnée d'un changement de conception chez Christine. Nous nous intéressons donc plutôt au parcours de Philippe. Lorsqu'il enseigne avec la deuxième méthode qui est toujours intégrative, mais pas sur des albums, il participe en parallèle à une formation qui diffuse des résultats scientifiques en lecture. Dans le même temps, il identifie des problèmes dans son enseignement qui ne permettent pas un apprentissage suffisamment efficace. Ce moment correspond à la deuxième étape du modèle. Au cours de cette même année scolaire, il compare ce qu'il a appris avec les méthodes existantes et fait le choix de Lecture piano. Il prépare ses futures séances de lecture à partir de ce nouvel outil. Cette étape est la troisième du modèle. La différence avec le modèle initial est que Philippe n'enseigne pas avec les deux méthodes simultanément. On peut émettre l'hypothèse que l'organisation de l'enseignement de la lecture rend compliquée la possibilité d'enseigner les correspondances graphophonémiques sur deux manuels différents. La quatrième étape est marquée, comme dans le modèle a priori, par un changement dans la pratique : c'est le passage de l'ancienne méthode à la nouvelle. La cinquième étape est bien documentée par les propos de Philippe. Il explicite les améliorations, qu'il appelle « changements à la marge », envisagées pour l'année suivante, entamant de cette manière une phase de changement incrémentiel quantitatif. Le modèle de Roth fournit donc un cadre d'interprétation pertinent pour caractériser les transformations didactiques de cet enseignant, même si les cinq étapes théoriques ne correspondent pas intégralement au parcours décrit.

4.2. L'hypothèse des tensions et contradictions comme facteur du changement

Que ce soit dans le modèle du développement de Roth, celui de l'activité d'Engeström ou la clinique de l'activité, chacun de ces cadres théoriques évoque les tensions et les contradictions comme moteur du changement. Que dit l'interprétation des résultats de cette hypothèse ?

Dans notre étude, quasiment chaque épisode de changement s'accompagne de tensions entre plusieurs dimensions de l'activité. Lors des premiers choix, l'absence de savoirs professionnels en lecture s'oppose à la nécessité de choisir un outil pour l'enseignement de la lecture. Dans la suite du parcours, à plusieurs moments, les tensions entre le choix didactique et le résultat sur

l'apprentissage des élèves provoquent des réorientations de l'activité. Pour chacun des enseignants, à un moment, il y a divergence entre une conception subjective et la méthode présente dans l'école. La confrontation entre la dimension subjective et les prescriptions, qu'elles viennent de l'institution ou des pratiques des autres enseignants, amènent à des transformations de l'activité. Pour autant, la contradiction entre deux conceptions, l'une personnelle et l'autre institutionnelle peut aussi ne pas provoquer de changement. Pour Philippe par exemple, il intègre la possibilité de ne pas « prendre » ce avec quoi il n'est pas en accord. Chacun des deux enseignants interrogés évoque aussi les divergences entre leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage de la lecture et celles des collègues sans que cela engendre des choix différents. Cette situation correspond à la période actuelle. Christine mentionne des contradictions propres au processus de changement. Elle considère qu'elle doit trouver un équilibre entre le doute sur sa pratique, qui amène à des remises en cause ainsi que des changements, et la nécessité de garder des éléments de stabilité dans sa pratique. De même, elle mentionne une tension entre l'envie de changer et la nécessité de prendre le temps d'expérimenter ce qu'elle a décidé. Enfin, l'organisation du travail peut être en contradiction avec la dimension épistémique. En effet, les changements et les non-changements didactiques en lecture sont le produit d'un arbitrage entre la pression temporelle dans l'activité et la nécessité d'adapter les outils aux savoirs changeants des élèves.

Dans son étude sur les professeurs de collège, Ruellant-Roger (2007), évoque deux attitudes possibles quand l'enseignant est confronté à un conflit intérieur issu de tensions entre les pôles de son activité. Soit il s'accroche aux actions qu'il réalise habituellement, soit il cherche à réduire les tensions par la réflexivité sur son action et l'élargissement de la palette d'actions. Selon les données de l'enquête, nous retrouvons ces deux possibilités face aux tensions. Certaines ne provoquent pas de changement. Dans d'autres situations, les enseignants interrogés adoptent la seconde attitude, à la fois dans les épisodes passés de leur parcours, et quand ils se projettent dans le futur. De cette manière, ils illustrent un des enjeux de la clinique du travail qui est d'inciter les professionnels à développer leur pouvoir d'agir. Les tensions entre les pôles de l'activité sont donc des facteurs essentiels pour comprendre les transformations des pratiques didactiques en lecture. Pour autant, elles ne sont pas systématiquement un vecteur de changement.

Cette conception du changement recoupe celle d'Engeström à travers la formule « breaking away and opening up » (1996), que nous traduisons par « rompre et s'ouvrir ». Pour lui, ce sont les perturbations dans le système d'activité qui conduisent à l'évolution de l'objet. Le

changement tel qu'il est décrit ici n'est pas directement piloté par le sommet de l'organisation, mais plutôt issu de la résolution de problèmes locaux et de tensions créatrices.

Le modèle du développement de Roth intègre aussi les contradictions dans l'activité comme déclencheurs de transformations dans la pratique enseignante. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le changement radical vient lors de tensions entre les dimensions de l'activité, comme pour Philippe qui abandonne la méthode intégrative, car il constate des problèmes d'apprentissage ainsi qu'une contradiction entre sa méthode et les prescriptions institutionnelles et scientifiques.

Le développement tel qu'il apparaît au travers des trajectoires de Christine et Philippe n'est pas qu'une succession de ruptures radicales. Chaque enseignant décrit des épisodes où son activité se développe et se transforme à petits pas. À l'opposé, le développement n'est pas non plus uniquement linéaire. Il existe des changements didactiques radicaux, même s'ils sont toujours liés à l'activité telle qu'elle s'est déroulée précédemment. Ce modèle du développement correspond à celui de Vygotski, tel que Brossard (2017) le décrit, le nouveau ne se substitue pas à l'ancien, mais en est issu.

4.3. L'hypothèse des renormalisations comme facteur de développement

L'enjeu scolaire et social de l'enseignement-apprentissage de la lecture a un effet important sur le développement professionnel, positivement ou négativement, il ne peut être neutre (Briquet-Duhazé, 2018). L'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture se déroule dans un contexte de fortes prescriptions. D'une part, le savoir lire est objet de controverses depuis des décennies, au travers des querelles de méthodes. D'autre part, l'objet de cette activité a été récemment au cœur de questions scientifiques dont les résultats ont été diffusés dans des documents prescriptifs et lors de formations. Les données de cette recherche confirment le poids de cette dimension lorsque les enseignants choisissent leurs outils de travail en lecture. Dans certaines situations, elle entre en cohérence avec les conceptions personnelles, dans d'autres, elle s'y oppose. À d'autres moments encore, elle alimente la réflexion personnelle. Les prescriptions ont bien une fonction normative de l'activité didactique, dans le sens où les enseignants cherchent à mettre en cohérence leurs choix avec les recommandations institutionnelles. Cette dimension est essentielle à l'activité, fournissant un « cadre », comme le dit Philippe, qui permet de borner l'activité. De plus, les résultats montrent que les pratiques des collègues ont également cette fonction normative.

L'activité enseignante en lecture se déroule donc dans un contexte de normes antécédentes, pour reprendre le terme de l'ergologie (Schwartz, 2010). Les relations avec les collègues tout comme les réflexions personnelles sont traversées par ces normes qui deviennent alors sujet de débat. Les débats de normes se produisent dans le collectif de travail, Christine et Philippe discutent avec leurs collègues du choix de telle ou telle méthode et des recommandations du guide orange. Les débats de normes se font aussi lors des réflexions personnelles que les enseignants mènent au fil de leur parcours. En effet, les prescriptions tout comme les pratiques des collègues ne suffisent pas au moment d'effectuer les choix didactiques en lecture. Les enseignants de notre enquête disent qu'il n'y a pas de « méthode miracle » et que certaines difficultés d'apprentissage ne sont pas liées à l'outil. Pour s'adapter à la variabilité infinie des situations, ils interprètent et négocient les normes. Ils adaptent et modifient en permanence leur activité. Les valeurs personnelles, telles qu'elles se construisent et se travaillent au fil des expériences, guident la renormalisation des prescriptions et des pratiques. Enseigner avec une méthode syllabique alors que la « mode » est aux méthodes intégratives, utiliser plusieurs méthodes en parallèle alors que chacune est conçue pour enseigner tous les savoirs, enseigner à partir du graphème alors que les autres collègues partent du phonème, toutes ces renormalisations illustrent ces ajustements que représentent les transformations didactiques.

Les renormalisations concernent aussi la dimension instrumentale et épistémique quand elles concernent les savoirs enseignés avec la méthode. Lorsque Philippe utilise la méthode « Lire, dire, écrire avec Ludo » la première année, il suit les recommandations des concepteurs et enseigne le déchiffrage ainsi que la compréhension avec cet outil. L'année suivante, au vu des résultats de son activité et suite à de nouvelles conceptions sur la lecture, il décide de n'utiliser la méthode que pour l'enseignement de la compréhension. Il opère une renormalisation de l'outil. Par cette appropriation, l'outil devient instrument (Gilbert, 2013). Philippe intègre ces renormalisations aux conceptions qu'il a lorsqu'il s'agit de choisir ce sur quoi ses élèves vont apprendre à lire. Il les formule de façon dialectique en expliquant qu'il faut conjuguer la nécessité d'avoir un cadre « parce qu'on peut partir dans tous les sens » avec celle d'être « en accord avec le cadre ».

Au fil de l'avancée dans leur parcours, les enseignants de notre enquête acceptent l'inconfort ergologique dont parle Schwarz. Ils doutent et se posent des questions. Ils anticipent le fait que les normes personnelles qu'ils se sont construites au fil de leur activité seront probablement bousculées à un moment ou un autre. Ils savent qu'ils seront obligés de changer leur façon d'enseigner la lecture, parce qu'ils se seront lassés, parce que les élèves n'apprendront plus

assez bien ou qu'ils sauront déjà déchiffrer à l'entrée au CP. Sous l'impulsion des questions de l'enquête, ils élaborent l'histoire de leur activité, telle que leurs perceptions d'aujourd'hui l'appréhendent, donnant ainsi à voir sa dimension dramatique.

Le paradigme ergologique semble pertinent au vu des données de l'enquête pour interpréter le changement didactique. Piot (2009) a mobilisé ce cadre pour analyser le travail partagé entre deux enseignants de collège. Comme dans sa recherche, nous observons que :

L'écart entre le prescrit de la tâche et le réel de l'activité est universel et toujours resingularisé, subjectivisé par le travailleur en tant qu'il est opérateur-acteur. Cette négociation, parfois difficile, renvoie donc toujours à l'acteur lui-même et finalement à ce qu'il sait, ce qu'il sait faire et ce à quoi il croit, les valeurs qui constituent son horizon. (Piot, 2009, p.69)

4.4. L'hypothèse du modèle multidimensionnel de l'activité

Pour approfondir la dimension chronologique de l'activité didactique, nous avons construit un deuxième modèle a priori apportant une dimension systémique au changement. L'objet de l'activité enseignante est caractérisé par six dimensions : subjective, instrumentale, épistémique, organisationnelle, relationnelle, normative. Elle est orientée vers un but composé de deux types de résultats : apprentissage des élèves et construction de la personne. Plusieurs hypothèses sont rattachées à ce modèle, la principale étant de voir si les données confirment la pertinence des catégories du modèle.

Lorsque les propos des enseignants à propos des transformations dans l'enseignement de la lecture sont catégorisés à partir du modèle a priori, il s'avère que toutes les dimensions théoriques correspondent à des facteurs du changement.

Philippe et Christine font référence à leurs conceptions sur l'enseignement de la lecture, sur son apprentissage par les élèves ainsi qu'à des conceptions sur le métier. La *dimension subjective* est bien présente et évolue au fil du parcours, en s'enrichissant de conceptions issues des formes didactiques précédentes.

Induite par les questions de l'entretien portant sur le changement de méthode en lecture, la *dimension instrumentale* est aussi manifeste. Dans nos résultats, elle comporte principalement le manuel de lecture sur lequel lisent les élèves. Quelques outils complémentaires sont également évoqués. La relation de cette dimension avec les autres dimensions de l'activité montre que le choix d'un outil de travail, ici la méthode de lecture, influence l'objet de l'activité. Comme Vygotski puis Rabardel le théorisent (Gilbert et al., 2013), l'outil est porteur d'une

culture et donc des conceptions de ceux qui l'ont créé. Le manuel de lecture est chargé des représentations de l'enseignement et de l'apprentissage de ce savoir qu'en ont les concepteurs. En changeant de méthode de lecture, l'activité de l'enseignant s'en trouve transformée. Nous observons un impact sur les tâches, les savoirs enseignés aux élèves et les relations aux collègues. De cette manière, il modifie l'objet de l'activité ainsi que le résultat qui en est issu. Les modèles obtenus pour chaque enseignant montrent qu'un changement d'outil provoque des apprentissages professionnels. Dans notre recherche, la dimension instrumentale est une contextualisation de la conception de l'outil dans la théorie historico-culturelle.

La *dimension épistémique* est celle pour laquelle nous avons le moins de données. Lorsque Philippe est amené à expliquer les raisons pour lesquelles il a changé de méthode, il évoque le critère de déchiffrabilité des textes, le rythme d'enseignement des correspondances graphophonémiques puis les savoirs déjà acquis par les élèves à l'entrée du CP. En revanche, Christine ne mobilise pas de critères épistémiques pour expliquer ses changements.

Ces deux dimensions, épistémique et instrumentale, se sont parfois révélées poreuses l'une à l'autre. En effet, comme nous l'avons déjà abordé, une méthode de lecture est un outil d'enseignement-apprentissage mis à disposition des élèves, composé d'éléments linguistiques à lire. Elle comporte donc une dimension instrumentale. D'autre part, la méthode est aussi un ensemble de savoirs enseignés au travers des tâches assignées aux élèves : déchiffrement, compréhension, progression graphophonémique, déchiffrabilité des textes par exemple. Elle a donc aussi une dimension épistémique. La catégorisation des données était complexifiée du fait de ce chevauchement théorique.

Quant à la *dimension relationnelle*, elle apparaît comme un facteur impactant systématiquement les choix didactiques en lecture. Les discussions avec les collègues enseignant eux aussi en CP participent à la réflexion et au choix de la méthode de lecture. Leur rôle dépend du moment de la trajectoire développementale. Pour Philippe, lors de la première expérience en CP, faire le même choix didactique que les autres collègues compense la dimension subjective marquée par l'absence de conception personnelle sur l'enseignement-apprentissage de la lecture. Ensuite, alors qu'il commence à savoir comment il ne veut pas enseigner sans savoir comment il veut le faire, il s'appuie de nouveau sur l'expérience d'une collègue. Les choix des autres font norme pour lui. Lors des étapes suivantes, la dimension subjective s'étoffe de savoirs didactiques et professionnels. Les pratiques des autres collègues ne dirigent plus directement la sienne. Elles viennent nourrir sa réflexion et l'innovation, il les intègre en se les réappropriant. Au début de son parcours, Christine est elle aussi influencée par le choix de son collègue. Il lui transmet sa

conception à savoir la supériorité de la méthode syllabique. Lorsqu'elle a sa première classe de CP, le choix est le même que celui de son ancien collègue. Les années suivantes, le changement didactique se produit là aussi sous l'influence de ses autres collègues de CP de la même école, même si la dimension relationnelle n'est pas la seule à expliquer ce basculement. À partir du milieu de sa trajectoire développementale, l'influence des collègues change. Christine dit toujours se nourrir des discussions avec les collègues. Pour autant, elle assume de faire des choix différents. Comme pour Philippe, les conceptions didactiques et professionnelles s'enrichissent rendant l'enseignante plus autonome pour prendre des décisions.

La *dimension normative* du modèle est un facteur du changement. Conformément au modèle a priori, les prescriptions institutionnelles, en particulier le guide orange publié par le ministère de l'Éducation nationale en 2018, sont systématiquement évoquées par les enseignants pour expliquer leurs choix. Les formations continues ont aussi une fonction normative, y compris pour des choix entrant en contradiction avec les conceptions personnelles. De même, les éditeurs de manuels sont prescripteurs des pratiques. Christine raconte avoir été influencée par l'offre éditoriale lorsqu'elle est passée d'une méthode syllabique à une méthode intégrative. En revanche, dans le modèle a priori, nous n'avons pas intégré les pratiques des collègues comme fonction normative. Or, les données révèlent qu'en début de carrière, elles sont fortement prescriptives des pratiques des enseignants débutants. En revanche, aucun d'entre eux n'a évoqué les savoirs enseignés lors de leur formation initiale, ni les programmes officiels, ni les guides pédagogiques fournis par les méthodes.

Dans le modèle initial, Engeström caractérise la dernière dimension par la division du travail. Dans notre modèle a priori, nous l'avons remplacée par une *dimension organisationnelle* englobant la taille de l'école et les réseaux entre écoles (réseaux d'éducation prioritaire). Les résultats montrent l'importance de garder cette catégorie de données dans le modèle. En effet, la mise en réseau des écoles, les changements d'école et de collègues, sont des facteurs évoqués pour initier des changements didactiques. Lors de l'analyse des résultats, nous avons intégré à cette dimension l'organisation interne de la classe (dimension pédagogique) qui était citée comme une des causes du changement didactique. La contrainte temporelle est apparue comme un frein au changement. Nous avons choisi de l'incorporer à cette dimension, car elle apparaît comme une conséquence de l'organisation du travail, issue du résultat de la balance entre les tâches à effectuer et le temps disponible.

Dans notre modèle a priori de l'activité enseignante en lecture, l'objet de l'activité est orienté vers un *résultat* comprenant deux composantes. La première, la *dimension productive*, vise à

ce que les élèves acquièrent le savoir-lire. Les données de l'enquête confirment l'importance pour les enseignants interrogés de l'efficacité des choix didactiques. En effet, les difficultés observées chez les élèves sont des facteurs majeurs du changement de méthode. Le résultat de l'activité conditionne les choix didactiques futurs. Il alimente la dimension subjective en donnant naissance à de nouvelles conceptions didactiques et professionnelles. La seconde composante de l'activité, la *dimension constructive*, concerne la possibilité pour l'enseignant de se développer à travers cette activité. Là encore, ce concept est illustré par les données de l'enquête. Les enseignants argumentent les ruptures et les continuités didactiques à partir de la satisfaction, l'insatisfaction, l'accord, la gêne, le plaisir issus de leur activité. Cette conception de l'activité constructive correspond à celle que Saujat (2011) décrit dans le cadre de la clinique de l'activité enseignante. Pour lui, la recherche s'intéresse à l'histoire du sujet et à son développement dans et par l'activité. Il se manifeste à travers la santé, la créativité et le plaisir au travail, sans négliger l'efficacité de l'action, ces deux dimensions étant en partie liées. Avec le développement de nouveaux savoirs professionnels issus de la transformation de la pratique, les enseignants se transforment eux-mêmes et enrichissent leur répertoire de ressources (Rabardel & Samurçay, 2006). Les données confirment donc la pertinence d'intégrer le résultat de l'activité en deux dimensions dans le modèle. Interpréter les changements didactiques à partir du système d'activité précédent correspond à la conception du développement telle que Vygotski la propose. Le développement n'est ni une succession de ruptures radicales, ni un changement dans lequel l'étape suivante est contenue en germe dans celle qui la précède (Brossard, 2017).

Les dimensions subjective et constructive ne sont pas un résidu de l'activité. Elles en constituent un élément important qui s'articule en permanence avec les autres dimensions du travail. Ces résultats sont cohérents avec le concept d'activité tel qu'il est défini dans le paradigme historico-culturel. Analyser les choix didactiques permet de comprendre comment la personne se développe, à travers son activité et ses multiples modifications. L'enseignant ne fait pas que transmettre des savoirs en appliquant des normes extérieures. Il agit sur son environnement, opère des choix entre plusieurs possibles et par là, se transforme et se développe. Les résultats de l'enquête sont en accord avec les recherches sur le travail enseignant qui intègrent des concepts de l'ergonomie et de la psychologie du travail. Le système didactique (enseignement-savoirs-apprentissage) est impacté par des dimensions que l'analyse de l'activité met en évidence (subjective, normative, relationnelle, organisationnelle, constructive).

On retrouve les multiples dimensions du métier telles que Clot (2007) les définit. Il est personnel quand l'enseignant développe des nouveaux savoirs professionnels en lecture, interpersonnel quand les collègues influencent le choix d'une nouvelle méthode, transpersonnel lorsque ce choix s'inscrit dans une longue histoire de controverses, et impersonnel lorsqu'il est circonscrit par des recommandations institutionnelles. Le développement du métier, tel que nous l'observons chez Philippe et Christine, se traduit par un changement dans les équilibres entre ces dimensions. L'activité enseignante se personnalise. L'interpersonnel se modifie et devient moins normatif. L'activité enseignante en lecture est nomade, elle se montre à travers ses mouvements et ses transformations. Pour reprendre les termes de Clot, le poids du genre diminue et le style se développe. Ceci ne signifie pas pour autant la diminution du poids du collectif. Les pratiques des collègues et les discussions restent essentielles à la vitalité du métier. Elles enrichissent les conceptions personnelles, mais ne s'y substituent pas pour faire les choix didactiques.

Nous concluons à l'adéquation des données au modèle de l'activité adapté d'Engeström (2013). La structure en six dimensions associée au résultat de l'activité est respectée même si le contenu de chaque dimension mérite d'être affiné par les investigations supplémentaires. Elle permet de décrire les épisodes de changement didactique et comprendre les facteurs qui les produisent. Mise en chronologie dans les parcours des enseignants, l'activité est moins analysée pour en comprendre la structure que pour repérer à quelles conditions son développement est possible ou impossible (Clot & Leplat, 2005).

4.5. Apports et limites de la méthodologie

La méthodologie de cette enquête repose sur un corpus composé d'entretiens semi-directifs. Les enseignants ont été interrogés sur les transformations qu'ils ont opérées dans l'enseignement de la lecture à l'échelle de toute leur carrière. L'objectif étant d'identifier les changements didactiques majeurs, il était nécessaire d'avoir une temporalité longue. Cependant, en raison des contraintes liées aux capacités mnésiques, cette démarche d'enquête présente des faiblesses. D'une part, les enseignants ne se souviennent pas de toutes les transformations qu'ils ont effectuées. Par exemple, Christine a oublié le nom de certaines méthodes de lecture qu'elle a utilisées il y a une dizaine d'années. D'autre part, il y a un risque de reconstruction des souvenirs, en valorisant certaines raisons du changement et en écartant d'autres. À ce titre, la méthodologie a pour limite de concerner des pratiques rapportées et non des pratiques observées. Pour autant, comme le postule l'ergologie et la clinique de l'activité,

la personne au travail cherche à mettre du sens à travers son activité. Cette dimension subjective et donc potentiellement partielle engendre autant d'effets sur la transformation de la pratique professionnelle que des dimensions plus objectivables. Nous remarquons d'ailleurs que les enseignants se sont aisément prêtés au jeu de raconter leur métier. Certaines des questions qui leur étaient posées n'avaient pas été réfléchies consciemment et leur ont donc demandé une élaboration « à chaud ». Dans ce sens, en plus d'être un outil d'enquête pour le chercheur, les entretiens ont été l'occasion pour les professionnels de participer à la mise en récit leur expérience.

Certaines lacunes dans les données pourraient être comblées en identifiant à l'avance les éléments nécessaires à l'enquête. Afin de limiter les distorsions de la mémoire, il serait possible d'ajouter une dimension longitudinale à l'enquête en menant des entretiens sur deux années scolaires consécutives ou bien l'un en début d'année et l'autre en fin d'année afin d'être au plus près des prises de décision. Cependant, ce type de méthodologie nécessite un investissement en temps plus important de la part des personnes enquêtées, dans un contexte où la pression temporelle est déjà forte. De même, elle n'est pas adaptée pour une enquête courte.

Une autre remarque concerne le volume du corpus recueilli. Sur les huit entretiens menés et retranscrits (un entretien sur l'échelle de la carrière et un entretien post-séance de lecture pour chacun des quatre enseignants), seuls deux ont été réellement analysés avec les modèles a priori. La première raison concerne les entretiens post-séance de lecture. Ils ont porté sur des microchangements didactiques qui correspondaient moins bien avec l'objet de recherche, à savoir les changements dans le choix des méthodes de lecture. Ils portaient essentiellement sur la façon dont les enseignants adaptaient et transformaient l'utilisation de la méthode. La seconde raison est que l'ensemble des données verbales était trop important en gardant les quatre enseignants. Nous avons expliqué plus haut les critères qui nous ont amenés à ne garder que Christine et Philippe. Analyser les quatre parcours aurait pourtant apporté une dimension comparative plus importante et aurait augmenté la validité scientifique de l'enquête. En effet, l'étude de cas a cette particularité d'avoir une généralisation plus difficile à fonder que des méthodologies reposant sur un nombre de cas plus grand (Schneeberger & Lhoste, 2019).

Conclusion et perspectives de recherche

À l'issue de l'enquête, de nouvelles questions se posent, comme autant de prolongements scientifiques possibles. Ils concernent le cadre théorique, la méthodologie et la fonction de ce type de recherche dans le champ des sciences humaines et sociales.

Notre recherche s'est donné comme objectif une modélisation de l'activité enseignante et de son évolution à partir de cadres théoriques pour ensuite la mettre à l'épreuve des données empiriques. Les modèles construits a priori recouvrent un champ conceptuel très large. En contrepoint, ils sont appliqués sur un très petit nombre de cas. Nous avons envisagé la méthode d'investigation comme démarche exploratoire. Les résultats obtenus ne permettent pas d'en déduire des invariants sur l'activité enseignante du fait des limites épistémologiques de l'étude de cas. Il n'est pas possible de statuer sur la portée générale des parcours singuliers de Christine et Philippe. Ils ont plutôt une fonction heuristique en ouvrant vers de nouvelles questions et interprétations des pratiques enseignantes. C'est à ce titre qu'ils « font cas » pour reprendre l'expression de Passeron et Revel (2005).

Dans notre recherche, nous avons utilisé les étapes du développement de Roth pour décrire les différents moments du changement didactique. À cette occasion, deux types de changements ont été confirmés par les données, incrémentiel pour l'un, radical pour l'autre. La discussion des résultats a montré qu'il n'est pas aisé de placer le curseur pour décider si un changement relève d'un enrichissement de la forme en cours ou bien de l'émergence d'une nouvelle forme. Un premier prolongement envisageable serait de cibler l'enquête sur une caractérisation plus précise de ces deux concepts.

Ensuite, pour analyser plus finement comment les enseignants élaborent de nouvelles formes d'enseignement-apprentissage de la lecture, le modèle de l'apprentissage expansif (Engeström, 2001) pourrait être mobilisé en complément du cadre théorique que nous avons adapté pour penser l'activité enseignante. Il permet de découper le cycle en sept étapes : questionnement à propos de la forme didactique actuelle, analyse, modelage d'une nouvelle forme didactique, examen de la solution, mise en pratique de la nouvelle forme, réflexion, consolidation. Ce modèle propose une représentation spiralaire de l'apprentissage, correspondant aux parcours que nous avons pu reconstruire. Il repose sur l'idée du double mouvement des concepts (Brossard, 2017). Lorsque les enseignants se questionnent sur le résultat de leurs choix didactiques, ils sont amenés à mobiliser des concepts scientifiques, comme par exemple la déchiffrabilité des textes. En élaborant de nouvelles formes d'enseignement à partir de

méthodes qui reposent sur un changement dans les conceptions didactiques en lecture, ils s'appuient sur des concepts scientifiques qui prennent ensuite chair dans le travail quotidien. Parallèlement, l'apprentissage à travers la relation entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques pose la question du modèle auquel correspond l'activité enseignante. Le travail d'élaboration des choix didactiques et de leur mise en œuvre dans le quotidien de la classe se rapproche-t-il plus du métier de l'artisan, de l'ingénieur ou du chercheur ?

Par ailleurs, la didactique de la lecture est, nous l'avons vu, fortement marquée par des controverses scientifiques, sociales et professionnelles. Par conséquent, on peut se demander si cette caractéristique masque des facteurs plus ordinaires du changement. Autrement dit, obtiendrait-on les mêmes résultats en mathématiques ou bien en français, mais dans des classes autres que le CP ? Un nouvel objectif de recherche pourrait être de comparer le changement ordinaire selon les disciplines enseignées.

L'échelle temporelle de cette recherche est aussi un paramètre qui peut être modifié et aboutir à une modélisation différente du changement didactique. En effet, le problème va probablement se poser différemment selon qu'on s'intéresse aux transformations sur une dizaine d'années dans le même niveau, sur une ou deux années, au cours d'une même année ou entre deux séances d'apprentissage. Les raisons du changement ne seront peut-être pas du même ordre ou ne relèveront pas des mêmes dimensions de l'activité.

Enfin, l'activité enseignante est au cœur de nombreuses recherches dont certaines s'intéressent aux situations ordinaires, dans un but de produire des connaissances ou de transformer les pratiques enseignantes. D'autres visent plus directement la formation des enseignants à travers des méthodologies comme les situations forcées et recueillent des données en provoquant des changements didactiques. Nous nous sommes situés ici dans la première catégorie de recherches. Pour reprendre le modèle de l'activité, issu de l'ergonomie, les pratiques enseignantes représentent un double enjeu. D'une part, l'amélioration de leur efficacité soutient le développement intellectuel des élèves. D'autre part, développer des outils pour aider les enseignants à penser eux-mêmes leur propre pratique peut participer à une augmentation de leur pouvoir d'agir et du sentiment de bien faire son métier, ce qui, comme le postule la clinique de l'activité, détermine en partie son efficacité.

Bibliographie

- Amigues, R. (2003). *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. hors-série 1*, 5-56.
- Bailleul, M., Thémines, J.-F., & Wittorski, R. (2012). *Expériences et développement professionnel des enseignants : Formation, travail, itinéraire professionnel*. Octarès éd.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche & formation*, 17(1), 5-8.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Beckers, J. (2010). *Chapitre 9. Formation initiale et développement professionnel des enseignants : Quel rôle de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-evaluation-levier-du-developpement-professionnel--9782804161989-page-147.htm>
- Bellies, L. (2013). Ergonomie et ergologie : Les apports réciproques. *Ergologia*, 9, p.133-163.
- Bernie, J.-P., & Brossard, M. (2013). *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2014). Etudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parcours de chercheurs. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 33. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1904>
- Briquet-Duhazé, S. (2013). *Développement professionnel et enseignement de la lecture au CP*. l'Harmattan.
- Briquet-Duhazé, S. (2014). *Apprentissage, développement professionnel, et enseignement de la lecture à l'école primaire*. l'Harmattan.
- Briquet-Duhazé, S. (2015). Le développement professionnel des professeurs des écoles novices dans et par l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire : Analyse

- spatiotemporelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 51, 95-114. <https://doi.org/10.4000/reperes.896>
- Briquet-Duhazé, S. (2018). *Les professeurs de sécoles novices et l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire*.
- Brossard, M. (2017). Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation. In O. Anokhina (Trad.), *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14157>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : Des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management Avenir*, N° 73(7), 149-170.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : Quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, n° 153(2), 113-123.
- Clot, Y. (2004). 19. Travail et sens du travail. In *Ergonomie* (p. 317-331). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/ergonomie--9782130514046-page-317.htm>
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>
- Clot, Y., Bronckart, J.-P., & Leont'ev, A. N. (Éds.). (2002). *Avec Vygotski : Suivi de, Le problème de la conscience, note d'A.N. Léontiev sur un rapport de L.S. Vygotski, 1933* (2e éd. augm). Dispute.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, Vol. 68(4), 289-316.

- Dehaene, S. (2019). *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture comment choisir ?* Conseil Scientifique de l'Education Nationale.
- Engeström, Y. (1996). *Development as breaking away and opening up*. 55(2), 126-133.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Feyant, A., & Gaussel, M. (2007). *Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage*. INRP; Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique.
- France (Éd.). (2018). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Ministère de l'éducation nationale.
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement ». *Recherche et formation*, 67, 105-116.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Gilbert, P., Raulet-Croset, N., Mourey, D., & Triomphe, C. (2013). Pour une contribution de la théorie de l'activité au changement organisationnel. *@GRH*, 7(2), 67.
<https://doi.org/10.3917/grh.132.0067>
- Goigoux, R. (2015). *Lire et écrire*. Site de l'Institut Français de l'Education - ifé. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>
- Goigoux, R., Ria, L., & Toczec-Capelle, M.-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses universitaires Blaise Pascal.
- Joigneaux, C. (2015). VYGOTSKI Lev. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures : Traduit du russe par F. et L. Sève. Paris : La Dispute, 2014, 600 p. *Revue française de pédagogie*, 192, 154-156. <https://doi.org/10.4000/rfp.4872>
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.

- Kervyn, B., & Brissaud, C. (2015). Lecture et écriture : Les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. *Repères*, 52, 7-14. <https://doi.org/10.4000/reperes.926>
- Lebouvier, B., Ouitre, F., & Briaud, P. (2016). Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement-apprentissage. *Recherches en éducation*, HS9. <https://doi.org/10.4000/ree.9947>
- Lhoste, Y., & Schneeberger, P. (2018). Points de vue des acteurs de la formation des enseignants de SVT sur le développement professionnel des professeurs débutants. *RDST*, 17, 21-48. <https://doi.org/10.4000/rdst.1648>
- Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon, F. (2017). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*.
- Meignan, Y., Masson, C., & Olry, P. (2011). « Trucs » et « sens » : Construction d'un débat de métier au sujet d'un problème didactique par l'activité d'analyse dialogique de l'activité de travail des enseignants débutants en formation. 23.
- Observatoire National de la Lecture. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* (p. 1-35). http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/onl_2005.pdf
- Olry, P. (2019). *Chapitre 6. Aleksei Leontiev et la théorie de l'activité*. Dunod. <https://www.cairn.info/psychologies-pour-la-formation--9782100788026-page-105.htm>
- Paillé, P. (2011). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paquay, L., Wouters, P., & Nieuwenhoven, C. V. (2010). *Introduction. L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-evaluation-levier-du-developpement-professionnel--9782804161989-page-8.htm>
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (Éds.). (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.19901>

- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42(2), 67-81.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2006). *De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments*. Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_BARBI_2006_01_0031&download=1
- Richard, W. (2016). *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Roger, J.-L., Ruelland, D., & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : L'activité enseignante au quotidien. *Education et sociétés*, n° 19(1), 133-146.
- Roth, W.-M. (2016). A Dialectical Approach to Developmental Change. *Mind, Culture, and Activity*, 24(4), 368-380. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1179327>
- Ruelland-Roger, D. (2007). *La « clinique de l'activité » : Une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres : Les professeurs de mathématiques en collège*. 115-127.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience... Ou de l'intérêt d'une " méthode indirecte" dans l'analyse de l'activité enseignante. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7(1), 107-117. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.980>
- Saujat, F. (2011). 7. *L'activité enseignante*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/interpreter-l-agir-un-defi-theorique--9782130590439-page-241.htm>

- Schneeberger, P., & Lhoste, Y. (2019). Usages et fonctions des études de cas dans les articles de recherche en didactique des SVT. *RDST*, 20, 87-113.
<https://doi.org/10.4000/rdst.2736>
- Schwartz, Y. (2009). *Revisiter l'activité humaine pour poser les questions du développement*. 1, 135-169.
- Schwartz, Y. (2010). Connaître et étudier le travail. *Le Philosophoire*, 34(2), 71.
<https://doi.org/10.3917/phoir.034.0071>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vinatier, I. (2017). *Travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle*.
De Boeck.
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4827204>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. l'Harmattan.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Annexes

Annexe 1 Guide du premier entretien

5'	<p>Je tiens à vous remercier d'accepter de prendre le temps pour cet entretien.</p> <p>Est-ce que la durée maximum de 45 minutes pour l'entretien vous convient ?</p> <p>Avant de commencer, je vous précise que le contenu de cet entretien restera anonyme. Les enregistrements seront supprimés une fois retranscrits. Je m'engage à tenir à votre disposition mon travail une fois qu'il sera terminé.</p> <p>Nous allons d'abord aborder rapidement les différents postes que vous avez occupés depuis que vous enseignez. Ensuite, nous parlerons des supports que vous utilisez pour faire lire vos élèves. Puis nous discuterons des changements que vous avez pu expérimenter à ce niveau, ce qui vous a amené à le faire, ce que vous en pensez.</p> <p>L'objet de ma recherche n'est pas de comparer ou d'évaluer les façons de faire mais de comprendre ce qui fait changer, les problèmes rencontrés, les questions qu'on se pose.</p> <p>Dans les questions que je vais vous poser sur votre façon de faire, il y en a peut-être certaines auxquelles vous avez déjà réfléchi et d'autres non.</p> <p>Si une question ne vous semble pas claire, n'hésitez pas à me demander de la reformuler.</p> <p>Avez-vous des questions avant de commencer ?</p>
5'	<p>Au cours de votre carrière, avez-vous changé d'école ou de niveau ? (raisons : personnelles, professionnelles)</p>
5'	<p>Nous allons maintenant parler des séances de lecture, plus particulièrement, lorsque vous donnez des mots, des phrases ou un texte aux élèves (à lire silencieusement ou à voix haute). Nous allons discuter des supports que vous utilisez, des raisons pour lesquelles vous les avez choisis.</p> <p>Dans une étude sur une centaine d'enseignants de CP, voici ce qu'ils utilisaient le plus souvent : des fiches, des photocopies, le tableau, un album ou un manuel.</p> <p>Vous, sur une année, qu'utilisez-vous pour l'apprentissage de la lecture ?</p>
15'	<p>Au cours de ces années en CP, avez-vous changé les supports sur lesquels vos élèves apprennent à lire ?</p>

	<p>Qu'est-ce qui a changé ? (changement radical ou utilisation progressivement différente)</p> <p>Pour quelles raisons ? gestion de la classe, apprentissage des élèves, temps de préparation, facilité d'utilisation, efficacité, envie de changer, discussion, formation</p> <p>Comment est venue l'idée de choisir ce nouveau support ? (collègues, formation, difficulté d'apprentissage, d'utilisation, insatisfaction, routine)</p> <p>Comment s'est opéré le passage d'un support à un autre ?</p> <p>Y a-t-il eu des allers-retours entre les deux types de supports ?</p> <p>Y a-t-il eu des contradictions entre les deux ?</p> <p>Les nouveaux supports ont-ils permis de résoudre des problèmes, de répondre à des questions : gestion de la classe, apprentissage des élèves, temps de préparation, facilité d'utilisation, efficacité, recherche de nouveauté ?</p> <p>En avez-vous discuté avec les collègues, les parents, les élèves, les conseillers péda (ou autre représentant de l'institution) ?</p> <p>Ces nouveaux supports ont-ils engendré de nouvelles difficultés ?</p> <p>À votre avis, quelles ont été les conditions qui vous ont permis de faire ce changement ? (avoir plus d'expérience, du temps, un groupe plus facile, une ambiance d'école,...)</p>
5'	<p>Êtes-vous satisfait, en accord ou pas avec vos choix sur les supports de lecture ?</p> <p>Pour quelles raisons ?</p> <p>Quels changements souhaiteriez-vous ?</p> <p>Quels sont les obstacles ?</p> <p>Quelles seraient les conditions qui les permettraient ?</p>
5'	<p>Y a-t-il d'autres domaines d'apprentissage qui vous semblent plus représentatifs des transformations de votre pratique professionnelle ?</p> <p>Est-ce que vous vous étiez déjà posé ces questions ou bien pas du tout ?</p> <p>A votre avis, est-ce que se poser ce genre de question peut avoir un intérêt pour la pratique ?</p>
5'	<p>Si d'autres idées vous viennent après cet entretien, vous pourrez me les envoyer par mail.</p> <p>Présentation de la suite de l'enquête : observation d'une séance, entretien 2</p>

Annexe 2 Grille de questions pour l'entretien post séance

Certaines de mes questions seront un peu différentes par rapport au premier entretien et d'autres seront les mêmes sauf qu'elles porteront plus précisément sur ta séance. Il est possible que les mêmes réponses te viennent ou bien que tu dises les choses différemment. Ce qui m'intéresse, cette fois encore, c'est de décrire la complexité du métier, ce qui amène à faire des choix pour l'enseignement de la lecture et éventuellement à changer.

- Dans quelle mesure es-tu plus ou moins satisfait(e) de ta séance telle qu'elle s'est passée aujourd'hui, au niveau de la préparation et du déroulement ? Par exemple par rapport à d'autres séances du même type, ou celle d'hier, ou la même l'année dernière
- Que voulais-tu que tes élèves apprennent lors de cette séance ?
- Selon toi, est-ce que les élèves ont atteint cet objectif d'apprentissage ?
- Au cours de cette séance, j'ai observé que (*lister la chronologie des tâches assignées aux élèves observées*)
- Comment as-tu préparé ta séance, ce que tu allais demander aux élèves, l'organisation ?
- Par rapport à ta séance sur ces lettres l'année dernière, qu'est-ce que tu as changé cette année ? (ex : déroulement de la séance, différenciation, ordre des activités, utilisation du guide du maître, temps consacré à la séance, période de l'année)
 - Si oui, c'est-à-dire que tu demandes aux élèves de...
 - Si non, avant tu leur demandais de.
- Si tu fais différemment aujourd'hui, qu'est-ce qui t'a amené à le faire ? Je te propose quelques exemples, tu peux y réagir et en ajouter d'autres :
 - Un évènement de la classe, dans la matinée
 - Les élèves de cette année par rapport à ceux de l'année dernière
 - Ce qui s'est passé la ou les séances précédentes de mercredi
 - Des problèmes que tu as repérés l'année dernière sur ces lettres-là
 - Tes réflexions qui t'ont fait décider de faire différemment
 - Le temps que tu as eu pour préparer ta séance
 - Une insatisfaction
 - L'envie de faire différemment
 - Le souci d'être plus en accord avec les recommandations
 - Expérimenter quelque chose
 - Le CP dédoublé

- Ma présence
- D'autres raisons ?
- À ton avis, qu'est-ce qui te permet (ou t'a permis de changer), qu'est-ce qui facilite ?
Par exemple :
 - Ton expérience de l'utilisation de la méthode
 - Ton expérience des années d'enseignement de la lecture
 - Le temps que tu peux avoir à consacrer à réfléchir à une nouvelle façon d'enseigner,
 - L'aide de collègues ou de formateurs,
 - Des enseignants qui ont partagé leur façon d'enseigner de cette manière (sur internet, ou dans des écoles) ?
- À l'inverse, qu'est-ce qui pourrait être (ou a été) un obstacle ?
 - La peur de faire un choix peu efficace pour l'apprentissage des élèves
 - La complexité à mettre en place
 - Le manque de temps pour réfléchir
 - Le manque de soutien, d'aide, des collègues, des formateurs
 - L'énergie que ça demande de changer tes habitudes d'enseignement
 - Ce que peuvent en penser les collègues, les parents, l'inspection, l'écart par rapport aux recommandations ?
- (Qu'il y ait déjà eu des changements ou pas) Aimerais-tu, envisagerais-tu faire des changements pour les prochaines séances du même type ou l'année prochaine ?
 - Lesquels ? (en particulier dans l'utilisation du support)
 - Pour quelles raisons ? Je te propose quelques exemples, tu peux y réagir et en ajouter d'autres : (cf question précédente)
 - Y a-t-il des changements que tu souhaiterais mais pour lesquels il y a des obstacles ?
- Est-ce que les décisions qui sont prises pour la façon de mener ta séance sont conscientes, automatiques, non conscientes, réfléchies... ?
- Est-ce que la préparation des séances de lecture te semble ou t'a semblé problématique, par rapport à d'autres domaines ? Pour quelles raisons ?

(+ questions spécifiques en rapport avec l'entretien 1)

Annexe 3 Prise de contact avec les enseignants enquêtés

Bonjour,

Je suis professeur des écoles dans une école maternelle à Châteaubriant. En parallèle de la classe, je mène une recherche dans le cadre d'un master de didactique à l'INSPE de Nantes (anciennement IUFM). Je m'intéresse aux changements que les enseignants opèrent au fil de leur carrière dans leur façon d'enseigner la lecture. Pour comprendre ces évolutions, j'ai besoin de réaliser des entretiens auprès d'enseignants en CP. Mon souhait serait de rencontrer deux fois chaque personne volontaire. Une première fois pour discuter de l'évolution de sa pratique au cours de la carrière, puis, après avoir filmé une courte séance d'enseignement, un deuxième échange autour de cette vidéo et celle d'un autre collègue. Concrètement, je me déplacerai deux fois dans l'école, après la classe, pour les entretiens (30 à 45 minutes à chaque fois). Pour l'enregistrement vidéo, soit chaque enseignant pourrait se filmer lui-même, soit je viendrai faire l'enregistrement un mercredi matin.

Ma démarche n'est pas d'évaluer telle ou telle façon d'enseigner, mais d'essayer d'identifier ce qui fait que nous faisons évoluer notre enseignement. De plus, toutes les informations qui figureront dans le mémoire seront anonymes et je m'engage à permettre la lecture de ce travail aux collègues qui accepteront de contribuer à cette étude. Je souhaite surtout participer à la connaissance (et la reconnaissance) de la complexité de notre métier.

Si vous, ou un enseignant en CP de votre entourage acceptez de collaborer à ce travail, je serais heureuse d'en discuter.

Je vous remercie d'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande.

Bien cordialement,

Isabelle Mallet

Annexe 4 Retranscription et codification des entretiens

Entretien 1_P1_codifié

	Avant de commencer, je te remercie d'avoir accepté de prendre du temps pour l'entretien. 45 minutes ça te convient ?	
1	Oui, très bien.	
	Le contenu de l'entretien ce sera anonyme. Y'aura pas de nom, pas de prénom, pas de nom d'école qui figureront dans mon mémoire. Les enregistrements, je les supprimerai une fois que j'aurai retranscrit. Et puis je m'engage à tenir à disposition mon travail, une fois que ce sera terminé, si tu as envie, je pourrai te le retransmettre.	
2	Pour le relire, oui.	
	On va d'abord aborder les différents postes que tu as occupés depuis que tu enseignes et puis ensuite on parlera des textes que tu utilises en lecture pour faire lire tes élèves. Et comment tu les choisis. Ensuite on discutera des changements que tu as pu faire à ce niveau-là, depuis que tu enseignes en lecture, sur le choix des textes et ce qui t'a amenée à faire ces changements-là et ce que tu en penses. Ce sera surtout sur ça.	
3	Ok	
	Parce que l'objet de ma recherche c'est pas de comparer ou d'évaluer les façons de faire mais c'est de comprendre ce qui fait qu'on change. Les raisons pour lesquelles on fait des choix différents et les obstacles ou ce qui les facilite, ce qui pose... les problèmes qu'on a rencontrés, ceux a résolus ceux qu'on a pas résolus et puis les questions qu'on se pose.	
4	Oui, d'accord.	
	Y'a des questions que je vais te poser donc sur ta façon de faire. Y'en a peut-être certaines auxquelles tu as déjà réfléchi et puis d'autres non. Et y'a aussi peut-être des questions que je vais te poser qui vont se ressembler les unes avec les autres.	
5	Oui.	
	Si jamais il y a quelque chose qui te semble pas clair, tu me demandes de reformuler. Voilà. Est-ce que tu as des questions avant de commencer ?	
6	Non non.	
	Donc on commence. Au cours de ta carrière, est-ce que tu as changé d'école ou de niveau et si oui pour quelles raisons, est-ce que c'est des raisons perso, professionnelles ?	
7	Les premières fois c'était des changements de lieux d'habitation. J'ai commencé j'habitais (ville A) donc j'étais à (ville B). Après j'ai habité plus loin mais j'ai fait, j'ai travaillé sur (villr C). Et après quand on est arrivé dans le coin j'ai fait quatre ans à (ville D).	

	D'accord.	
8	En quadruple niveau. Après à (ville E) parce que je voulais bosser dans une école plus grande, pour faire, pour bosser un peu plus en équipe. Et puis après ici, 8 ans.	
	Alors, sur les niveaux, tu as eu...	
9	La première année j'ai eu CM1-CM2, l'année d'après CE1, les 4 ans suivants c'était CE1-CE2-CM1-CM2...	
	A (ville V)	
10	A (ville D). (ville E) c'était CE2-CM1. Y'avait des années où y'avait que des CE2. Arrivée ici j'ai fait quatre ans de surnuméraire. L'année d'après, CP-CE1-CE2...	
	Donc quatre ans de surnuméraire, ça veut dire que tu étais sur toutes les classes élémentaires ?	
11	Sur toutes les classes essentiellement en cycle 2, essentiellement CP d'ailleurs, au niveau, pour tout ce qui était production d'écrit, travail de compréhension et lecture. Résolution de problème aussi. Et puis après CP-CE1-CE2...	
	Ici ?	
12	Ici. L'année d'après CM1-CM2 parce qu'en fait, le CP-CE1CE2 c'était une... on avait monté une expérimentation avec la CARDIE. Donc y'avait une classe, je sais plus comment on l'avait appelée, mais y'avait deux enseignants pour un groupe classe de 45, CP-CE1-CE2. Et moi je faisais le parallèle à côté, toute seule CP-CE1-CE2 et puis l'idée c'était de voir les avantages et inconvénients etc.	
	Donc vous étiez trois. Y'avait deux dispositifs, un à 45 là y'avait deux profs et toi en classe ordinaire entre guillemet...	
13	Oui. Et après ben y'a eu les élections présidentielles et voilà (rire)... ça s'est arrêté parce que le dispositif de CP à 12 s'est mis en place donc on pouvait plus mixer donc on a arrêté le dispositif. Je suis passée en CM1-CM2, alors pas par choix mais par... parce qu'en fait on remet en jeu les postes tous les ans dans cette école. On veut pas donner les postes à ceux qui arrivent, le dernier... enfin le niveau dont personne ne veut, quoi.	
	D'accord.	
14	Donc on s'était arrangés en interne. Bon je voulais pas le prendre, ça a été décidé, après... j'ai été désignée volontaire par l'inspectrice (rire) donc j'ai pris le CM1-CM2. J'ai fait qu'un an. Après j'ai pris CP et cette année aussi, CP.	
	D'accord. Donc là c'est ta deuxième année en CP...	
15	A 12.	
	A 12. D'accord. Et vous êtes plusieurs collègues alors ?	
16	Trois.	
	Trois collègues en CP à 12. Enfin 12 ou plus ou moins...	
17	Un peu moins... on est à 11 en gros. Après on a les inclusions ULIS en plus donc on arrive en gros à 12.	
	D'accord. OK. Alors... donc maintenant on va parler des séances de lecture et plus particulièrement quand tu donnes	

	des phrases ou des textes aux élèves à lire silencieusement ou à voix haute. Donc y'a eu une étude sur une centaine d'enseignants en CP et ce qu'ils utilisaient le plus souvent pour faire lire leurs élèves c'était soit sur des fiches, soit sur des photocopies de manuels, soit au tableau, soit sur des albums, ou soit sur une méthode de lecture. Ça c'est ce qui était utilisé le plus fréquemment. Donc toi dans ta classe, sur quoi lisent tes élèves ?	
18	Là en ce moment ?	
	Oui.	
19	Nous c'est la méthode Taoki qui a été choisie. En fait ça a été choisi l'année d'avant, la première... mise en place du CP à 12, c'était quand j'étais en CM1-CM2. Donc ils ont fait des choix sur le REP en fait pour avoir le même support de lecture pour tout le monde. Et à (ville F), (collègue A) utilisait Taoki. Donc elle a proposé ça. Et donc on a pris cette méthode de lecture-là pour tout le monde.	Taoki N'a pas participé au choix Choix de REP
	C'est une méthode qui consiste... je la connais pas...	
20	C'est de la syllabique. C'est du... c'est ce qui correspond dans les préconisations du livre orange... syllabique dès le départ et puis lecture de texte quand même au fur et à mesure mais à partir des sons qu'ils connaissent. Y'a pas de... Quand j'ai fait le premier CP, nous on était plutôt sur la méthode Ribambelle, enfin sur la lecture d'album et sur l'exploitation à partir des albums. Alors que là, c'est vraiment du pas à pas, deux sons par semaine et euh...	Syllabique Correspond au livre orange (recommandations ministère) Avant utilisait Ribambelle, albums
	D'accord. Donc c'est des textes qui sont sur une...	
21	Je vais te chercher. C'est sur un livre. Un livre de lecture. C'est pour la lecture pure. La compréhension on la fait pas là-dessus du tout. Enfin moi je la fais pas là-dessus du tout...	N'utilise pas pour l'ens de la compréhension
	D'accord.	
22	Ça c'est les textes de début d'année en gros.	
	OK.	
23	Et puis après au fur et à mesure y'a des textes de plus en plus conséquents, y'a la marque des syllabes au départ et puis après voilà, ça avance...	
	D'accord. Donc chaque élève a un livre... ?	
24	Chaque élève a un livre.	1 livre / élève
	Un livre comme ça.	
25	Oui.	
	D'accord.	
26	Qu'il peut rapporter chez lui.	
	D'accord.	
27	Alors y'a pas... Au départ, je travaillais sur les illustrations, la compréhension, la situation, tout ça, on entourait les sons, maintenant, je fais plus. Je fais purement, on découvre un son...	Ne l'utilise plus que pour la découverte des sons
	D'accord.	

28	En fait, euh... j'ai commencé... on a fait tous ensemble au départ.	
	Tous ensemble ?	
29	Toute la classe on a découvert, on a fait la progression au fur et à mesure. Et y'en avait trois qui avançaient bien vite, donc à la période d'avant je les ai prises le matin, en 15-20 minutes, on faisait le son, et elles c'était un son par jour. L'idée c'était qu'elles arrivent au bout du... donc à la fin de... début février elles avaient tous les sons donc là elles sont parties sur des textes de compréhension avec questions de lecture, en gros et là, sur cette période-là, y'en a trois autres qui ont bien avancé aussi à la période d'avant, que je prends aussi le matin, un son par jour, donc du coup en gros dans trois semaines c'est fini. Eux c'est pareil, ils vont passer sur des textes albums. Et puis par contre les autres je vais continuer la progression progressive (rire).	Différencie le rythme d'app (3 groupes)
	D'accord. Ok, d'accord. Alors... Je vais essayer de suivre l'ordre... ça, ce que tu fais, cette façon-là de gérer la méthode avec d'abord toute ta classe et puis après en fonction de l'avancée des niveaux, tu faisais ça l'année dernière ou pas ?	Changements
30	Je l'ai fait l'année dernière mais y'en a qu'une avec qui j'avais fait.	L'année dernière : 1 E a accéléré
	D'accord.	
31	Après... voilà... y'a eu le confinement alors j'aurais pu... à la rentrée de la quatrième période, j'aurais pu commencer à le faire. Et puis ça... on sentait que c'était pas... j'ai rien changé (rire) à ce qui était prévu. Et puis je pense que j'avais de moins bons lecteurs l'an dernier. Des moins... enfin moins rapides... ils avaient besoin de suivre la... moins d'appétence peut-être pour la lecture. Là je vois bien... certains, il fallait... ils voulaient apprendre à lire, quoi ! Donc il fallait qu'on envoie les sons...	
	Donc c'est ça qui t'a motivée à faire... à faire de cette façon, de cette manière-là...	
32	Oui	
	D'accord.	
33	Et après bon y'avait une partie... moi je suivais pas, je suis pas le guide pédagogique de Taoki. On faisait... au départ on a fait la découverte de sons... on mangeait des... on mangeait quelque chose qui avait un rapport avec le son, on allait chercher des objets en rapport avec le son, on... j'écrivais le son dehors et ils allaient marcher sur le son et puis après on passait à de la lecture purement syllabique. On associait des sons. Mais j'ai... je suis pas trop le guide pédagogique à dire vrai.	Ne suis pas le guide péda Fait une découverte multisensorielle
	Là ce que tu dis, manger, écouter, enfin... toucher... c'est... c'est pas dans le guide pédagogique, ça. C'est toi qui l'a...	
34	Oui, oui. On faisait ça...	
	D'accord. Tu faisais ça...	

35	Je l'ai fait la première et la deuxième période. J'ai une collègue qui du coup a fait aussi.	
	D'accord. Cette année ? L'année dernière aussi ?	
36	Cette année... L'année dernière, non. Non.	Pas de multisensoriel l'année dernière
	D'accord. Qu'est-ce qui...	
37	Je l'ai pas fait l'année dernière. C'était cette année. C'était pour essayer... pour changer, pour faire plusieurs entrées en fait dans la lecture, pour voir si ça changeait quelque chose d'avoir plusieurs...	Pour changer, pour voir
	D'accord.	
38	Et donc... j'ai une élève en inclusion ULIS qui est autiste, aussi, qui est d'âge CE2 normalement. Et qui est rentrée aussi comme ça dans la lecture, avec ces... on a marché... en marchant sur le son, en mangeant des.. voilà... elle est rentrée dans la lecture. Après je sais pas... elle était... certainement plus prête mais... c'était rigolo.	Ça a marché avec une E ULIS
	D'accord. Et donc du coup, entre l'année dernière, la façon dont tu... l'année dernière non plus tu suivais pas le guide pédagogique ?	
39	Ben je le suivais plus ou moins parce que... c'était la première fois que je travaillais avec ce livre-là... donc tout ce qui est les exercices, de taper les syllabes, tout ce qui est préconisé, les petits exercices rituels, quoi. Ça j'en faisais plus. Mais à un moment donné, c'est pareil, j'ai lâché. J'ai... je suis partie du principe que c'était de la syllabique, c'est de la lecture pure, on fait de la lecture pure et on fait la compréhension et le... Pour moi, c'est plus important d'écrire, en fait. On en fait pas mal de production d'écrit, pour lire. Et ça me semblait plus... voilà... on découvre le son, on lit et une fois qu'on a lu les syllabes on passe à l'écrit direct, en fait.	L'année dernière, première année d'utilisation, suivait un peu le guide péda puis moins. Fait plus de production d'écrit (important)
	C'est à dire que tu consacres peut-être moins de temps sur ce support-là, maintenant...	
40	Oui	
	Que l'année dernière.	
41	Oui	
	En temps dans la classe, quoi.	
42	Oui oui.	
	Y'a d'autres activités, d'autres situations...	
43	Oui, je me suis pas mal penchée alors, l'an dernier, mais du coup au mois de janvier février, donc j'ai pas eu le temps de... Sur la production d'écrit, en fait. Comment travailler plus l'écrit en CP. Donc cette année j'ai commencé plus tôt. Enfin... j'ai commencé plus tôt... j'ai... c'était mieux organisé cette année en fait, la production d'écrit.	L'année dernière, a travaillé sur l'EA de la production d'écrit, a modifié les situations cette année
	D'accord.	
44	Alors là, est-ce que c'est pour ça qu'ils sont... certains sont plus vite rentrés dans la lecture, j'en sais rien mais...	

	Oui. Ok. Et... dans les... alors... entre cette année et puis... ce qui t'a fait évoluer... je vais te proposer plusieurs raisons qui ont pu t'amener à changer donc... de décoller plus du guide du maître, du guide pédagogique, et puis de... d'utiliser par exemple d'autres supports comme les albums, ça pouvait être être sur... la gestion de la classe, la gestion des groupes, des élèves, la gestion de la classe ? Plutôt sur l'apprentissage, plutôt pour améliorer... ton choix cette année serait plutôt pour améliorer l'apprentissage des élèves ? Pour diminuer toi ton temps de préparation ou de correction, donc plutôt sur ton travail perso ? Sur la facilité d'utilisation, les changements que tu as faits, tu trouves que c'est finalement plus simple à utiliser ? Ou plus efficace ? Ou parce que si tu aimes changer ?	Raisons des changements
45	Oui...	
	Oui parce que tu as eu des formations... des discussions avec des collègues qui t'ont fait dire, tiens, là, je pourrais faire différemment, je pourrais faire comme ça, je pourrais essayer comme ça ? Ou parce que dans ta façon de faire l'année dernière y'avait des choses qui te... qui te convenaient pas, qui te satisfaisaient pas... ? Dans tout ce que je viens de te dire, qu'est-ce qui te... ?	
46	Ben alors là y'a un peu de tout, je pense !	
	Y'a un peu de tout... ?	
47	Ben le côté redondant, c'est quand même redondant une méthode de lecture...	Méthode : redondant
	Oui...	
48	C'est... à un moment donné... si je me fais suer quand je le fais... je me dis que je les ennue aussi en fait (rire). Donc à un moment donné, faut changer. L'entrée avec les... je sais plus... mais c'était un... j'ai lu des mémoires cet été pour faire, pour essayer de trouver comment est-ce qu'on peut entrer dans la lecture autrement qu'en étant devant un livre ou devant des étiquettes à mettre ensemble, quoi. Donc c'est autant...	Si elle s'ennuie, les élèves aussi, il faut changer A lu des mémoires l'été dernier sur l'entrée dans la lecture autrement
	D'accord.	
49	Formation...	
	Oui. Ça c'est des mémoires que tu as lus... c'était quoi comme mémoire ?	
50	Euh...	
	Que tu avais trouvés par quel biais ?	
51	Que j'ai trouvés, par une maîtresse E notamment, un mémoire sur l'entrée dans la lecture, alors c'est le côté multi-sensoriel, pluri... je m'étais déjà penchée sur la question, bon je sais que c'est remis en cause...	
	Les intelligences multiples ?	
52	Les intelligences multiples. Mais... en même temps ça me dérangeait de me dire qu'on peut juste entrer dans la lecture en leur... on leur file un bouquin et puis on y va comme ça. Je me dis qu'il y a forcément d'autres moyens de... et puis	N'était pas satisfaite de l'entrée par le livre

	c'est sur l'intérêt en fait. Comment on peut les accrocher aussi à... le fait d'aller chercher des objets avec les sons, c'est aussi de se dire que tout ça c'est nommé en fait. Tout ça c'est de la lecture... ou du langage en tous cas... c'est partout en fait... c'est pas juste dans un livre qu'on fait de la lecture. Ça peut être à d'autres endroits, quoi.	
	D'accord.	
53	Donc c'est autant ça... et puis après les formations, c'est vrai que sur les... on a eu pas mal de formations sur la production d'écrit, notamment...	Formations sur la production d'écrit
	En animation péda ?	
54	En animation péda, oui, sur...	
	Stage ou... ?	
55	Sur les... REP à 12, en fait. On a eu des formations, comme beaucoup mais...	
	Ah oui, d'accord.	
56	Et moi j'en avais eu pas mal aussi en tant que surnuméraire.	
	D'accord. C'était des formations qui étaient en plus du temps de travail ou sur...	
57	Sur le temps de travail.	
	Où tu étais remplacée ?	
58	Oui, j'allais à la journée à Nantes et on... voilà, c'était pour... à l'époque c'était mené par (formatrice A)...	
	Oui, elle est enseignante...	
59	Oui. Donc beaucoup d'entrée par l'écrit. Donc j'avais retenu ça aussi. Ça je le faisais pas du tout et pourtant j'avais déjà été surnuméraire. Mon premier CP, c'était Ribambelle, albums, je me rends compte que c'était fouillis, parce qu'en plus y'avait les CE1-CE2 à côté (rire), ça n'avait rien avoir avec ça en fait ! Je passais pas autant de temps... j'avais 8 CP, après c'est pas forcément... mesurable.	Premier CP (albums) : fouilli et aussi parce que 3 niveaux
	Tu veux dire que là, ce qui a changé, c'est la structure de ta classe, le fait d'avoir un simple niveau à 12 ou quand tu avais un triple niveau, c'est ça que tu veux dire ?	
60	Oui, ben tu es plus disponible pour te concentrer sur un thème de travail en fait. Là je suis plus disponible pour... là j'ai décidé que tous les ans j'allais travailler un gros truc quoi. L'an dernier c'était la production d'écrit, cette année j'ai bossé le graphisme. C'est vrai qu'en triple niveau, alors c'était hyper intéressant et je trouve ça plus enrichissant que d'avoir un simple niveau mais au niveau progression de... Peut-être pas de... j'en sais rien... peut-être justement didactique, ben t'as plus de temps pour bosser un thème (rire), pour un niveau, quand t'as qu'un niveau, voilà.	3 niveaux : moins disponible pour travailler sur la conception, plus enrichissant mais moins de temps pour le didactique
	D'accord, oui, ok. Est-ce que... alors... on a parlé de quoi... donc ce que tu m'as expliqué, changement de méthode, ça a été fait parce que c'était une collègue qui l'avait décidé...	
61	Oui, voilà, c'est ça, c'est pas moi qui... j'aurais pas choisi celle-ci... (rire)	N'aurait pas choisi cette méthode
	Toi tu aurais choisi ?	

62	Ben on nous en a présenté une autre, y'a vraiment... bon après, c'est vrai que les enfants accrochent à cette méthode-là, c'est sûr. Mais y'en avait une autre qui était syllabique et qui était plutôt... je vais plus me souvenir du titre... mais qui mélangeait un peu production d'arts plastiques et c'était plus beau, c'était un plus bel objet. Enfin... c'était... y'avait toujours ces mêmes pages, mais y'avait des tableaux qui étaient intégrés dedans enfin c'était plus... chouette. Justement, ça me faisait penser que, et ben, ailleurs, on peut aussi trouver de la... de la lecture et des sons, quoi. Pas juste sur...	Les élèves accrochent à cette méthode
	Juste sur un livre	
63	Oui, voilà.	
	D'accord. Quand on parle, entre la façon dont tu l'utilisais l'année dernière et la façon dont tu l'utilises cette année, est-ce que tu as l'impression que ça a permis de résoudre... enfin... qu'est-ce que ça t'a permis de résoudre comme difficulté que tu rencontrais avec les élèves l'année dernière et que t'as pas ça cette année, avec la façon dont tu entres, c'est à dire la façon de... quand t'as dit que tu utilises moins le guide pédagogique, tu décroches certains élèves, qu'est-ce que ça t'a permis de résoudre comme problèmes l'année dernière, qu'est-ce qui t'a amené à faire... dire... tiens, ce serait bien j'utilise peut-être différemment le guide pédagogique, je gère différemment le rythme d'apprentissage des élèves, qu'est-ce qui coïncitait, qu'est-ce qui te faisait dire que tiens, ce serait peut-être bien que je fasse différemment ?	Problèmes résolus avec les changements de cette année
64	Ben je trouve que t'es plus à l'écoute de ce que eux ont envie. Eux ils ont envie d'apprendre à lire au départ et puis après ils se rendent compte que c'est dur. Et puis après ils reviennent au... ils s'accrochent quand même et puis y'en a qui s'accrochent tellement que ben faut... faut continuer... je... l'an dernier j'étais vraiment dans... c'était général, c'était la première fois que j'utilisais la méthode, j'étais dans une espèce de... faut garder le groupe, quoi. C'était, y'avait pas... là je me suis plus autorisée parce que certains étaient plus prêts, j'aurais pu le faire... est-ce que j'aurais pu le faire l'an dernier ? Ça dépend aussi des... cohortes mais... là c'était plus je pense pour respecter le rythme, garder l'envie en fait, c'est un peu ça surtout.	Suivre plus le rythme d'apprentissage des E S'est autorisée à changer car c'était la deuxième année d'utilisation
	D'accord. Est-ce que le fait que tu l'avais utilisée une année ?	
65	Ah ben oui. Ça m'a permis de m'en détacher aussi. Ben oui, quand tu connais pas, tu gardes... (rire). Faut connaître, savoir comment tu peux l'utiliser, pour qu'il ait toujours son utilité parce qu'ils sont trop contents d'avoir un livre de lecture, quand même. Mais que tu peux aussi intégrer, avec d'autres... fonctionnements.	Il faut savoir l'utiliser pour aussi s'en détacher

	D'accord. Est-ce que tu ... Alors comment vous en avez discuté... tu m'as dit que ça a été fait avant toi le choix.	
66	Oui	
	Donc toi tu n'as pas participé aux discussions.	
67	Non.	
	D'accord. Est-ce que vous le rediscutez, chaque année, ou pas, est-ce que... comment ça se passe ?	Remise en cause cette année du choix ?
68	On a essayé d'en rediscuter l'an dernier, mais en fait, c'est budgétaire. C'est à dire qu'à un moment donné, on avait investi sur... 40 livres, qui sont pas abîmés (rire), donc on change pas de méthode de lecture pour 40 livres, quoi. Et puis, c'est une cohérence au niveau du REP. Essayer d'utiliser les mêmes outils. On a fait la même chose en maths. On essaie d'utiliser les mêmes outils.	Non, raison budgétaire et cohérence dans le REP
	Alors, le REP, ça veut dire combien d'écoles ? Y'a qui, y'a (ville F)?	
69	(ville G), (ville H), (ville F) et nous. Oui, c'est ça.	
	D'accord. Et alors, vous vous réunissez ? Ça fonctionne comment ?	
70	On se réunissait pas mal. Alors cette année, ben... y'pas de réunions mais quand (directeur) était coordo du REP il faisait pas mal de liens.. c'était plus simple aussi.	
	D'accord. Pour prendre les décisions... ?	
71	Pour prendre les décisions, pour aller recueillir les avis de... mais on se réunissait pas mal, oui.	Beaucoup de réunions dans le REP
	D'accord.	
72	Que là, on s'est pas réunis de l'année par exemple.	
	C'était des réunions qui étaient sur quel temps, ça ?	
73	... Conseil de cycle ? Je sais pas...	
	En plus de la classe ? C'était pas sur du temps où vous étiez remplacés en classe ?	
74	Non non ! C'était en plus du temps.	
	C'était en plus du temps. Sur les temps de concertation...	
75	Oui (rire) ! On en passe quelques unes... ! (rire)	
	Comment ?	
76	On en passe quelques unes des heures ! En dehors du temps... ! (rire) un petit peu, oui... (rire). Non mais c'est vrai... ah ben oui !	
	Et là, le fait d'être en REP, tu trouves que ça change à ce niveau-là, sur le temps passé en dehors de la classe ?	
77	Oui, on en passe plus, oui.	Passé plus de temps au travail en équipe
	Plus ?	
78	Oui. Oui oui, parce qu'on a tout un tas de régulations. Là on a décidé de bosser sur les inclusions donc on a... alors y'a des heures obligatoires, les conseils de cycle qui sont consacrés à ça, et puis après y'a des régulations. On fait par exemple des... des GEASE, (directeur) il appelle ça...	GEASE dans l'école

	Oui, des groupes d'analyse de pratique...	
79	Oui. Donc ça c'est des choses qu'on fait en plus. On faisait aussi...	
	Qui fait ça ?	
80	C'est (directeur). Enfin, quand on a un cas, un souci avec un enfant dans l'école, on dit est-ce qu'on pourrait pas faire ça et puis on se met à plusieurs et...	
	Et vous faites ça sur un temps, comme ça, que vous avez décidé en plus ?	
81	Oui.	
	Et lui, il a été, il s'est formé à ça ? Qui est-ce qui coordonne... ?	
82	Il a été... il en a fait un ou deux. C'est lui qui coordonne ça.	
	D'accord, ok.	
83	Donc on en a fait 4 ou 5, quelque chose comme ça. On a fait aussi, on avait organisé des rendez-vous de la pédagogie... je crois qu'on appelait ça comme ça... le soir, quoi, pour parler d'un thème, un outil, un... voilà. L'idée c'est d'essayer de faire... d'avoir les mêmes outils en fait, que ce soit plus lissé pour les enfants, des trucs à la con genre couleur de cahier, ou outil qui peut être transféré.... des choses qui sont déjà travaillées en conseil de cycle mais y'a pas le temps en fait. Dans le temps de réunion imparti.	RDV de la pédagogie
	Donc c'est pour se donner, pour affiner tout ça, quoi. Pour... peut-être mettre de la cohérence entre vous ?	
84	Oui oui, c'était ça, être cohérents pour que ce soit cohérent pour les enfants aussi.	Mettre de la cohérence entre enseignants pour les E
	D'accord. Ok. Est-ce que tu te sers des instructions officielles, des documents d'accompagnement, tu m'as parlé du guide orange... des... toutes les recommandations qu'on a, pour faire tes choix, par exemple pour faire ce choix-là (<i>le livre de lecture</i>) ?	Utilisation des IO
85	Celui-ci il a été fait à partir du livre orange. Il est dans les préconisés. Euh... je m'en suis servi quand même aussi sur graphisme... copie... ce qui est proposé comme... sur Eduscol.	Eduscol, livre orange
	D'accord. Les documents d'Eduscol.	
86	Oui. Après, l'an dernier je sais que les... je pense que ça m'a servi de base aussi, dans le livre orange, ils insistent quand même sur rapport entre lecture et écriture et donc ça, ça nous a servi, on avait monté un trame de... de séance de lecture avec la collègue donc après on l'interprétait, on s'en éloignait plus ou moins mais dans l'idée qu'on... y'a de la lecture mais y'a aussi de l'écrit et on alterne les phases. Et ça, je pense que c'est suite à la lecture du livre orange qu'on avait fait ça. Après, les autres outils... non... (rire) !	A servi de base pour la conception
	Non ? Tu dis non parce que tu les connais pas ou... ?	
87	Parce que je les connais pas ...	

	Ou parce que tu trouves qu'ils sont pas adaptés, ou parce que t'as pas le temps ou enfin c'est...	
88	Non, j'ai pas le temps. En vrai. Y'a plein de truc qui sont super intéressants, je pense. Après je... je... voilà... j'ai décidé de me concentrer sur un thème. Je prends le thème, je vais lire les... les trucs qui sont en lien et puis après, l'année d'après... mais j'ai pas le temps sinon en vrai ! (rire)	N'a pas le temps de lire les ressources Se concentre sur un thème par an
	Oui...	
89	Je fais petit à petit ! (rire) Y'a des trucs très intéressants qui sont faits ! (rire)	Ressources intéressantes
	Oui...	
90	Mais y'en a beaucoup ! Genre beaucoup trop même des fois ! (rire) Pour choisir c'est pas facile. (rire)	Mais en trop grande quantité, pas facile de choisir
	Ok. Alors maintenant on va parler de... comment tu... ta façon plus subjective par rapport à cette méthode-là, comment est-ce que tu ressens ta façon d'enseigner la lecture actuellement, est-ce que tu te sens plutôt satisfaite ou insatisfaite de ces choix-là, ou pour le dire autrement est-ce que tu te sens en accord, ou pas, avec cette façon-là d'enseigner la lecture, l'utilisation de cette méthode-là ?	Satisfaction ? En accord ?
91	Ben étant donné que je l'utilise que comme... outil... enfin, je n'utilise pas la méthode de lecture en vrai correctement, quand même.	Utilise le manuel comme outil et pas comme méthode de lecture « en vrai »
	D'accord...	
92	Euh... le support est intéressant parce qu'il est progressif. Ça, c'est vraiment un... les petits effectivement ils apprennent à lire, ça, y'a un truc qui se déclenche et ça marche, quoi. C'était moins facile avec les albums, enfin de voir une progression. Avec ça, on voit une progression.	Support intéressant, ça marche Mieux qu'avec les albums
	D'accord. Une progression de l'apprentissage, au niveau de l'évolution des élèves.	
93	Oui, on voit l'évolution, c'est... c'est ça qui est vraiment intéressant dans cet outil-là quand même. Après, euh... je sais plus ce que tu m'as dit... ?	
	Je t'ai demandé si tu étais plutôt en accord, satisfaite, pas satisfaite, plus toi ton ressenti dans l'utilisation de la méthode.	
94	Ben alors, comme je l'utilise pas tout à fait comme il faut, si... c'est satisfaisant, parce qu'il y a quand même cette histoire... alors, outil, on n'a pas le droit de le dire, mais y'a quand même un... c'est bien fait, c'est bien... c'est... alors y'en a qui travaillent la compréhension avec l'histoire, moi je travaille pas mais la démarche est quand même intéressante.	Satisfaisant car ne l'utilise pas « comme il faut » On n'a pas le droit de dire outil Démarche intéressante
	Donc toi ça te convient, de la façon dont tu l'utilises là.	
95	Oui ! (rire) de manière adaptée, ça me convient ! (rire)	Ça convient car utilisation adaptée
	Ca te conviendrait pas d'utiliser en suivant...	

96	Non	Ne conviendrait pas en étant obligée de suivre le guide péda
	En étant obligée de suivre...	
97	Non	
	Exactement ce qui est écrit dans...	
98	Oui	
	Dans le livre pédagogique c'est ça ?	
99	Oui. Alors ce qui est bête, ça se trouve ils l'ont... enfin en vrai ils l'ont écrit parce qu'ils ont pensé à la chose ! (rire) Mais moi j'arrive pas, je trouve ça ch.... chiant.	Trouve ça ennuyeux
	Chiant... oui...	
100	Et très répétitif. En fait ils ont acquis, j'ai retapé les syllabes et on le fait encore deux mois après dans le guide péda... c'est bon ! Je veux dire, y'en a certains, si le travail a été fait en maternelle, en vrai, y'a pas besoin de taper les syllabes pendant deux mois ! (rire) Ils le savent, quoi.	Répétitif Taper les syllabes deux mois : inutile
	Et qu'est-ce qui te... qu'est-ce qui te.. convient moins dans cette façon-là, c'est à dire même en prenant la liberté que tu prends là, est-ce qu'il y a des choses qui te chiffonnent, qui te conviennent pas ?	
101	Là-dessus ?	
	Oui.	
102	Euh... ben... ça dépend comment on l'utilise. C'est vrai que la partie compréhension c'est cucul la pralinette, on peut pas faire de compréhension avec ça. Alors ils font, dans le guide pédagogique, y'a un questionnement, qui, où, je trouve ça pas assez riche ou résistant comme texte pour... travailler la compréhension correctement.	Les textes ne sont pas assez résistants pour travailler la compréhension (ce qui est prévu par le guide péda)
	Est-ce que tu envisagerais de changer l'année prochaine, si... alors... si... est-ce que tu envisagerais de changer ?	Changement l'année prochaine ?
103	En fait, c'est vrai que, moi je suis pas du tout à la base... l'apprentissage de la lecture en syllabique c'était pas du tout... alors semi-syllabique c'était ce que je faisais avant, je voyais ça un peu chianchant, n'empêche que ça marche en fait. Donc, peut-être changer de support, c'est à dire pas forcément ce livre-là, mais... cette progressivité avec ces sons-là quand même, ben ça marche quoi.	Même si cette démarche n'est pas la sienne et que c'est répétitif, ça marche donc garder cette démarche et éventuellement changer de support
	Pour cette partie-là de la lecture, si j'ai bien compris.	
104	Pour cette partie-là.	Pour le décodage
	Pour la partie code, si on veut, déchiffrage.	
105	Code, oui. C'est ça.	
	Et la partie compréhension...	
106	Non, C'est trop léger.	
	Là tu la travailles sur autre chose...	
107	Oui.	

	Et puis en rajoutant une entrée sur les sons, toi, différente, enfin en enrichissant l'entrée sur les sons, c'est ce que tu disais...	
108	C'est ça.	
	Par le côté sensoriel.	
109	Oui.	
	D'accord, ok. Euh... donc l'année prochaine, enfin on imagine l'année prochaine, tu te vois plutôt partir sur cette façon-là de...	
110	Oui oui, en plus après...	
	Moi je dis outil, faut peut-être pas le dire mais... (rire)	
111	Ben si... Y'a les deux collègues, les deux autres collègues de CP sont arrivées cette année. Donc elles, elles prennent... elles ont jamais fait de CP avant.	
	Oui.	
112	Donc là elles prennent en main cet outil-là. Donc je vais pas changer l'an prochain moi toute seule, on essaie d'être cohérent sur le... on verra dans deux trois ans quand elles, elles auront... et puis ça se trouve je serai plus sur le CP mais on verra, voilà... on va pas changer l'an prochain je pense.	Ne changera pas l'année prochaine car des collègues commencent cette année Verra dans 2-3 ans si elle est en CP
	Parce que les collègues elles commencent juste...	
113	Oui	
	Et puis aussi c'est ce que tu disais parce que vous faites des choix aussi...	
114	Voilà	
	Sur le REP	
115	Oui	
	Donc vous êtes combien d'enseignants qui sont concernés par vos...	
116	Alors deux... trois... alors ça dépend, dès fois (ville F) y'a deux CP, mais 1 2 3 4 5 6. 6 en CP.	
	D'accord. Ok. Donc trois ici, 2 à (ville F)...	
117	Alors un ou deux... C'est souvent (collègue A) quand même. Une à (ville H) et une à...	
	A (ville G).	
118	A (ville G), oui.	
	D'accord. Qu'est-ce qui te... si... qu'est-ce qui enfin... qu'est-ce qui faciliterait toi, par exemple oui, en effet, tu dis là je changerais bien d'objet...	Ce qui faciliterait le changement
119	Oui	
	De garder cette démarche-là mais d'une autre manière, qu'est-ce qui te... qui te faciliterait, qu'est-ce qui permettrait... est-ce que ce serait des collègues qui auraient envie de changer aussi, est-ce que ce serait parce que tu tomberais sur un autre livre, ah oui, tiens, celui-là il me plaît, qu'est-ce qui ferait que tu te déciderais à changer de support, enfin de méthode ?	

120	Ben y'a un support qui nous avait été présenté l'an dernier, là celui dont je parlais tout à l'heure, que je pourrais proposer je pense aux collègues. Mais c'est vrai que si elles veulent pas, je changerai pas.	Eventuellement pourrait présenter un nouvel outil aux collègues Se changera pas si elles ne veulent pas
	Oui.	
121	Je ne... je m'en arrange, en fait, de la méthode... (rire). Donc je vais pas forcer les autres à changer. (rire)	Ne veut pas forcer les autres à changer « s'arrange » de la méthode
	D'accord. Ok. Sur les questions dont on discute, alors je vérifie quand même que j'ai pas de... ah oui, je t'ai pas demandé, quand tu fais tes adaptations, est-ce que ça se fait... est-ce que tu trouves ça... facile, est-ce que tu as des facilités ou pas à changer, à changer des petites choses dans ta façon de faire, au fil de l'année, ou d'une année sur l'autre ?	Facilité à changer ?
122	Ah oui, je suis même du genre à pas refaire les mêmes choses, oui ! (rire)	Oui, aime changer
	Oui. Donc pour toi c'est plutôt facile de te dire, tiens je fais comme ça, tiens, là je vais essayer ça...	
123	Oui	
	Je vais faire autrement.	
124	Oui, oui. J'aime bien essayer autrement, oui.	
	Quitte à te dire, ben là ça fonctionne pas...	
125	Oui, c'est loupé, ben c'est pas grave... (rire) On va changer ! Oui, oui.	
	Est-ce que les questions... on arrive un peu à la fin, est-ce que les questions dont on a discuté là, c'est des questions que tu t'étais posées ou pas, est-ce que tu avais déjà réfléchi à ces raisons-là ?	
126	Ben sur la question de l'outil, un peu mais c'est vrai que... euh... dire on le garde parce que la démarche est intéressante... enfin si je m'étais déjà dit, mais c'est un peu... on n'a pas le temps d'évaluer ça dans l'année, en vrai. Dans l'année de travail. Se dire si si, c'est vraiment intéressant, ça marche bien, on le...	A déjà réfléchi un peu à ces questions mais manque de temps pour évaluer les choix
	Tu veux dire que le temps pour avoir cette réflexion-là de recul, pourquoi on...	
127	On l'a pas ou alors c'est... ça traverse la tête (rire)	
	C'est à dire que les décisions, elles sont prises de façon un peu plus... intuitives, non ?	
128	Oui	
	Comment on pourrait dire ?	
129	Si si, je pense que c'est ça. C'est... on sent quelque chose, y'a pas de règle... on sent... si... si, ils aiment bien... oui, c'est intéressant... ou ils ont progressé, eux... allez hop, on envoie, on fait plus vite, c'est du... oui, c'est de l'intuitif, je pense.	Prises de décision rapide, on sent, en fonction de l'intérêt, de l'apprentissage, intuitif

	C'est des décisions qui sont prises assez rapidement.	
130	Oui ! C'est ça ! (rire)	
	Est-ce qu'il y a d'autres domaines d'enseignement dans ta classe qui seraient plus représentatifs, ou celui-ci si c'est celui-ci, de changements, de grands changements que tu as eus dans ta façon de faire, dans ta façon de travailler ?	Autres domaines d'apprentissage représentatifs de changements
131	Dans d'autres domaines ?	
	Oui, d'autres domaines d'apprentissage que la lecture, ou que la méthode de lecture.	
132	Euh... j'ai changé aussi la... c'était l'an dernier je crois... en compréhension de lecture.	Compréhension de lecture
	D'accord.	
133	On avait travaillé un peu avec le site sur les supports proposés par IA72 au départ, là, quand on faisait le premier CP, puis l'an dernier, j'ai découvert, on avait acheté avec le REP des... la méthode Narramus.	Narramus
	D'accord.	
134	Et le côté théâtralisation tout ça on le faisait pas du tout avec l'autre méthode. Même le travail sur le vocabulaire, précisément, avec étiquettes tout ça. Je l'avais fait l'an dernier une première fois et c'est une méthode qui s'est un peu généralisée, donc CP-CE1. Du coup y'en a plus qui le... Maintenant on travaille forcément, une partie des collègues. Mais avec du vocabulaire. On s'est rendu compte que le problème ici c'est un problème de vocabulaire essentiellement. Donc fallait qu'on bosse. Et ça je faisais jamais avant. On explique à l'oral. Mais en fait maintenant, étiquettes, on rappelle, on machin... Donc ça c'est quelque chose que je faisais pas du tout. Après d'autres domaines...	Problème de vocabulaire pour les élèves Au niveau de l'école : changement dans les situations proposées aux E
	Oui, c'est celui qui te vient, là. Ok. Est-ce que d'une façon générale, les discussions que tu as avec les collègues dans une même école ou au sein du REP ou avec carrément d'autres collègues de façon élargie, ils influencent ta façon d'enseigner ? Des discussions que tu as...	Rôle des discussions avec les collègues
135	Oh ben oui...	
	Dans quelle manière est-ce que... dans quelle part ça peut influencer ou pas ta façon d'enseigner ?	
136	Si si ça influence parce que... quand on a été... quand ça a été monté le REP, y'a vraiment une bonne, une grosse cohésion, on avait... on se voyait pas mal et... du coup ça a pas mal... ça nous a fait travailler... par exemple l'an dernier, on s'était inscrits à un module RMC en maths, au niveau du REP, on était plusieurs, et on a décidé à la fin de la formation de... de reposer une formation à l'inspection. Donc on a écrit une demande de... sur un autre domaine des mathématiques... et donc on a eu droit à cette formation. On était 7 du REP à le faire. Et du coup ça maintient... (collègue A), elle est meilleure que moi en maths. C'est des trucs... moi en maths j'y arrive pas hyper... donc elle, elle voit clair, et donc on peut s'appeler,	Influence, grâce au REP, discussion entre collègues, échange de compétences

	on peut... pour que... voilà... c'est plus clair dans sa tête. (rire)	
	D'accord.	
137	Donc des choses comme ça, oui. On en parle, on en parle pas mal, oui. (collègue B) aussi... le fait de faire des co-observations aussi...	Co-observations
	Vous faites... ?	
138	Des co-observations	
	Comment vous faites ? Comment vous vous organisez ?	
139	Ben l'an dernier, dans le cadre du RMC, on avait le droit, du coup, à des moyens remplaçants. Et après on se retrouvait à discuter pendant une ou deux heures autour la séance, repréparer celle d'après donc on avait dû faire deux ou trois co-observations l'an dernier, donc ça, c'est... parce qu'on parle de ça et de ce qu'on a vu dans la classe, et puis... ça, les observations ça fait un paquet de temps qu'on en a nous, parce que quand j'ai été en triple niveau, (collègue B), de (ville F), elle était venue ici par exemple, observer dans la classe. On demandait des moyens remplaçants pour aller observer dans les autres classes.	RMC maths
	C'est vous qui étiez à l'initiative de ces demandes-là ?	
140	Oui, oui.	
	D'accord.	
141	On essayait quand il y avait des 80 %, c'était ces temps-là qui étaient pris... donc si, on a quand même pas mal partagé, pas mal fait évoluer, tous, je pense... Les mêmes questions à (collègue A), je pense que ce sera ça aussi. Y'a un truc qui s'est joué qui a fait que...	
	D'accord, ok. Euh... j'allais te demander aussi, les formations, les animations pédagogiques, les stages, de quelle manière ça peut influencer aussi ton travail au quotidien, est-ce que ça... ce qu'on entend : ça sert à rien, c'est complètement décroché de nos préoccupations ou pas ?	Influence des formations
142	Celles que j'avais avant, j'aurais dit, j'aurais pu avoir cet avis-là. Celles que j'ai depuis que je suis surnuméraire, on va dire du coup ça fait 8 ans en gros... elles m'ont toujours intéressé en fait. Alors ce serait celles... si, il y en a qui sont obligatoires... en fait, c'est vrai que depuis 7-8 ans c'est essentiellement lecture écriture et mathématiques. Bon, y'a eu des sessions, moi les fractions en CM, un moment... ras-le-bol, quoi, j'en avais marre (rire). Et puis, là y'a quand même une autre vision de la formation je trouve. Ils ont changé un peu la façon. C'est moins transmissif ou si c'est transmissif c'est de la... de la conférence auquel cas, c'est intéressant quand même, c'est des chercheurs qui présentent des choses. Non... je me dis moins ça. Je trouve ça vraiment... je trouve ça intéressant les... Alors après, nous la formation qu'on a écrite, ça, ça devrait être plus... enfin préconisé... ça devrait pouvoir se faire plus en fait, qu'on	Avant non Maintenant oui Formation moins transmissive, intéressant Besoin de s'autoformer

	ait le droit d'écrire des formations pour demander des moyens de formation et de s'autoformer. On a fait... on avait un formateur, (formatrice B) elle est intervenue dans le cadre de cette formation. Pour faire des apports...	
	C'est-à-dire que la demande venait de vous, à partir d'un problème de terrain...	
143	Oui	
	Que vous aviez vous...	
144	Oui	
	Et elle a été construite pour répondre à ça.	
145	Ben oui, c'est plus impliquant si tu montes ta formation que si t'assistes à un truc que t'as pas choisi, quoi. (rire) Là, cette année, je m'étais inscrite à l'autisme, à celle sur l'autisme et puis j'ai eu, un moment, (conseiller pédagogique A) m'avait dit que j'avais pas le droit de... il s'était trompé de personne mais... du coup je m'étais dit ben je fais quoi alors... alors y'avait arts pastiques, quoi. Oui, mais arts plastiques en fait en vrai, je peux aller jouer pendant 9 heures à faire de l'art plastique mais c'était pas... enfin... c'était pas de la formation pour moi du coup.	
	C'est pas de ça dont t'avais besoin.	
146	C'est pas de ça dont j'avais besoin, oui.	
	Ok. Voilà, ben écoute on a fini, je vais couper.	

Entretien 1_P2_codifié

	Quand j'aurai retranscrit après, je supprimerai les fichiers...	Cadre de l'entretien
1	Oui, t'inquiète pas, là-dessus, je m'inquiète pas...	
	Mais bon, je précise...	
2	Je te fais confiance !	
	Je précise quand même les conditions parce que voilà... c'est pas toujours évident. Tu vois, j'ai cette feuille-là de questions, je pense que ça dure entre 30 et 45 minutes.	
3	Pas de soucis	
	On n'a jamais atteint les 45 minutes, les autres fois donc...	
4	On verra si je suis très bavarde ou pas ! (rire)	
	Voilà (rire) ! Donc d'abord je te remercie d'accepter de prendre le temps de cet entretien. Le contenu ça restera anonyme, c'est-à-dire que dans mon mémoire ensuite il n'y aura ni prénom ni nom, ni nom d'école.	
5	D'accord	
	Pour que ce soit... je vais juste parler du niveau, et puis après de ce qui se passe là mais il n'y aura rien de nominatif. Donc je supprimerai les enregistrements quand je les aurai retranscrits ce que je te disais et puis je m'engage à tenir à ta disposition mon travail une fois qu'il sera terminé si tu le souhaites. Mon mémoire, je pourrai... si tu as envie de le lire je pourrai te l'envoyer. On va... alors je vais te donner un peu le déroulement de l'entretien, on va d'abord aborder les différents postes rapidement que t'a occupés dans ta carrière	
6	D'accord	
	Depuis que tu enseignes. Ensuite on parlera des textes que tu utilises pour faire lire tes élèves.	
7	D'accord	
	Comment tu les choisis et puis on discutera des changements que tu as pu expérimenter depuis que tu enseignes en CP, à ce niveau-là.	
8	D'accord.	
	Ce qui t'a amenée à faire ces changements et ce que tu en penses. Donc l'objet de ma recherche c'est pas de comparer ou d'évaluer les façons de faire, mais de comprendre ce qui nous fait changer. Les raisons pour lesquelles on fait des choix différents, à un moment où à un autre, les obstacles, ce qui les facilite, les problèmes qu'on rencontre, ceux qu'on a résolus, ceux qu'on n'a pas résolus,	
9	D'accord	

	Les questions qu'on se pose. Donc je vais te poser des questions sur ta façon de faire. Y'en a peut-être certaines que tu t'es déjà posées et d'autres non et c'est possible aussi qu'il y ait des questions qui soient un peu redondantes dans mon questionnaire donc tu...	
10	Je m'inquiète pas	
	Tu t'inquiètes pas	
11	Ça marche	
	Et s'il y a quelque chose qui ne te semble pas clair, ben vraiment, t'hésites pas à me demander de reformuler. Est-ce que tu as des questions...	
12	Parfait	
	Avant de commencer ?	
13	Non, on y va.	
	Non ? C'est parti. Alors, au cours de ta carrière, est-ce que tu as changé d'école ou de niveau et si oui, pour quelles raisons ? Est-ce que c'était perso, professionnel ?	Parcours professionnel :
14	Ben en fait forcément d'école parce que poste provisoire au départ.	12 ans d'enseignement
	Oui	8 ans dans cette école
15	Donc voilà. Et après... depuis que je suis en poste fixe en fait je suis ici, c'est la troisième année que j'ai le CP ici en poste fixe.	1 an en CP CE1 (avant cette école)
	D'accord	Troisième année en CP dédoublé
16	J'ai fait donc ma première... ma première année j'étais dans le centre-ville sur un CP CE1	4 CP dédoublés dans l'école
	D'accord	REP urbain
17	Après j'ai fait 3-4 ans je sais plus comment c'était sur des remplacements mais plutôt sur des remplacements fractionnés en fait. Essentiellement. Euh... et puis après je suis arrivée dans cette école-là, alors j'avais fait un remplacement long dans cette école-là, et après quand j'y suis retournée j'étais encore sur des postes fractionnés de l'école et après j'ai été 4 ans maîtresse plus.	11 élèves
	D'accord	4 ans maître surnuméraire dans cette école
18	Là, c'est la troisième année que je suis sur le CP ici.	
	D'accord. Donc au total dans cette école t'as été combien d'années ?	
19	Là ça doit faire la... oui c'est ça, ça fait la septième non la huitième année que je suis dans cette école-là.	
	Et au total, en années d'enseignement ?	
20	J'ai passé en 2008 donc tu vois j'ai été titularisée en fin 2009	

	D'accord, ok. Et donc trois ans que tu es sur ce CP-là. C'est un CP dédoublé ?	
21	Oui, c'est un CP dédoublé.	
	Vous êtes en... ?	
22	On est en REP.	
	REP. Pas REP +, REP.	
23	Non, on est en REP.	
	D'accord. Ok. Euh... Donc maintenant on va parler des séances de lecture plus particulièrement. Lorsque tu donnes des phrases ou des textes aux élèves à lire silencieusement ou à voix haute. Dans une étude qui a été faite sur une centaine d'enseignants, ce qu'ils utilisaient le plus souvent pour faire lire les élèves, c'était soit des fiches, soit des photocopies, soit le tableau, soit des albums, une méthode de lecture. Donc toi dans ta classe, sur quoi lisent tes élèves ?	Supports de lecture
24	Alors ils n'ont pas de manuel. Je suis le manuel qui s'appelle Lecture piano mais que je n'ai pas commandé parce qu'en fait souvent je transforme un peu les phrases et les textes du manuel, en particulier en mettant leur prénom en début d'année, parce que je trouve que ça les motive plus. Et puis des fois y'a des textes ou des phrases qui me semblent pas du tout intéressantes à lire, c'est une méthode très syllabique et des fois vraiment ça donne des phrases qui me semblent pas avec un sens passionnant on va dire du coup je les transforme un petit peu, donc je les retape et ils collent des fiches sur un petit cahier, voilà.	Pas de manuel pour les E Méthode Lecture Piano, syllabique Transforme phrases et textes -> pour motiver, plus intéressant Manque de sens Retape les phrases et les textes sur des fiches collées dans un petit cahier
	D'accord	
25	Donc ça... mais je suis la progression parce qu'on est 4 CP dans l'école, on suit la même progression. Elles, mes collègues utilisent les manuels, moi je respecte la progression du manuel, le fonctionnement du manuel mais je transforme un petit peu tu vois à la marge les phrases.	Suit, respecte la progression car 4 CP, suit le fonctionnement du manuel Changements à la marge
	D'accord	
26	On lit aussi ben les textes d'albums. Alors soit on lit sur l'album, en début d'année souvent je retape les textes d'album, ou je les réécris à la main parce que pour les petits en particulier ceux qui sont moins à l'aise c'est difficile de suivre sur le livre. Là on peut suivre tous ensemble sur le tableau, avec une grande baguette, tout ça. Ou alors j'écris à	Lecture d'albums Phrases créées par P sur la vie de la classe Lecture en collectif, au tableau

	la main ou alors je tape à l'ordinateur les phrases que je veux leur faire lire. Et puis aussi en début d'année, j'ai des phrases que c'est moi, que j'écris moi-même, donc c'est... qui sont là (au mur) donc dans la classe, il y a tant d'en... il y a quatre filles, des choses comme ça, sur la vie de la classe vraiment	
	D'accord	
27	Ca c'était le... ce que j'avais lu dans un livre de Mireille Brigaudiot, elle disait de partir... elle appelait ça des phrases cadeau. Elle disait qu'en début de CP ça motivait aussi pourquoi on apprend à lire ben... l'idée de phrases qui parlent de nous en fait ça nous motive et voilà... euh... après ça peut arriver que ce soit leurs textes à eux qui sont produits en production d'écrit qu'on relise ensemble	Référence Brigaudiot, phrases qui parlent de nous, pour motiver Phrases écrites pas les E en production d'écrit qui sont relues collectivement
	D'accord	
28	Souvent dans ce cas-là ils sont plutôt copiés au tableau... euh... voilà... est-ce qu'il y a d'autres choses qu'on lit... bon après il peut y avoir... enfin on lit plein de choses, forcément ! (rire) essentiellement c'est ça !	Phrases copiées au tableau
	Sur ce qui est surtout pour l'apprentissage on va dire du décodage, du déchiffrage et tout ça, c'est plutôt des textes de...	
29	C'est plutôt les fiches que je retape dans le... dans leur petit cahier bleu pour vraiment ce qui est décodage et encodage, enfin décodage pur.	Enseignement du code : fiches adaptées de la méthode dans un cahier
	D'accord. La méthode, redis-moi ? Je la connais pas.	
30	Lecture piano.	
	Lecture piano	
31	C'est chez Retz. Ça s'appelle comme ça parce qu'il y a un petit piano pour apprendre les sons, je pourrai te montrer si tu veux.	Outil : piano
	Ah oui, d'accord	
32	Ce qui permet de travailler en début d'année surtout mais après on s'en sert un peu aussi	L'utilise en début d'année
	Et c'est un manuel normalement enfin... ?	
33	Oui c'est un manuel. Tu veux que je te les montre ou ça intéresse pas... ?	
	Euh... ben... oui, je veux bien s'il te plaît.	
34	(inaud. Va chercher les documents élèves) Donc de chez Retz.	
	D'accord.	

35	Ça du coup c'est ce qu'on leur donne à maison.	
	D'accord. Vous avez fait une page par euh... par son... Donc ça se présente, chaque, c'est une progression par son ?	
36	Oui c'est une progression très syllabique, par graphème	Méthode syllabique, entrée par le graphème
	D'accord	
37	Avec au début tous les... tous les graphèmes voyelles sont au début, on les fait sur une semaine, une semaine et demie.	Planification de la méthode
	D'accord	
38	Et après tu travailles d'abord sur les consonnes longues	
	Ok	
39	Puis les consonnes plus occlusives	
	D'accord	
40	Et une fois qu'on a fait ça, on travaille sur les sons complexes	
	D'accord	
41	Voilà	
	Tu as lecture de syllabes, de mots	
42	De mots et de phrases	
	D'accord	
43	On fait pas toutes les pages, y'a des pages de révisions qu'on saute parce que sinon ben on ferait que le manuel toute la journée (rire), on s'en sortirait pas, puis on complète ça évidemment avec beaucoup d'encodage, et caetera. Tout n'est pas dans le manuel mais...	Suppression des pages de révision (manque de temps) Ajout de tâches d'encodage
	D'accord. Donc c'est de l'encodage sur d'autres... c'est ce que tu me disais là, sur les phrases...	
44	Ben encodage, ça va être soit à partir d'images, soit que je dicte, soit que eux ont les images et les mots qu'ils ont envie d'écrire, voilà... et puis de la production d'écrit	Encodage sur d'autres supports (images, mots qu'ils ont envie d'écrire, production d'écrit)
	D'accord	
45	Plus libre, plus ou moins libre avec soit au début des phrases très génératives du genre... il y a un mmm dans la classe, on met un nom d'animal et puis après on peut ben aller vers plus de production libre forcément une fois qu'ils sont plus un peu plus à l'aise en lecture et en écriture	
	Ok. Et donc toi, je peux regarder le cahier ?	
46	Bien sur	
	Donc là, le texte, si on reprend... tu en es où aujourd'hui ?	
47	Alors là, on a fait... oula, il a fait un mélange pas possible lui... (rire) j'en ai pris un juste avant de sortir mais j'ai pas	

	pris le bon ! (rire). Donc là on est sur les valeurs de la lettre g.	
	D'accord	
48	Donc tu vois sur...	
	C'est ce que tu as fait cette semaine en début de semaine	
49	Voilà. La fiche avec des mots, là du coup le texte...	
	Le texte à lire	
50	Voilà. Un autre contexte aussi. A chaque fois, à partir des sons complexes, la méthode prévoit... une page avec les mots, les phrases, et puis une page avec des textes.	Présentation d'une page de la méthode
	D'accord. Et là, toi tu as choisi...	
51	Donc là j'ai transformé parce que vraiment le texte du son g me plaisait... enfin du son j et g me plaisait vraiment très peu parce qu'il y a une histoire de changer les bougies de la voiture, je voyais pas quel sens ça pouvait avoir pour un enfant de 6 ans (rire) de changer les bougies de la voiture ! donc tu vois j'ai refait un texte mais bon... qui vaut ce qui vaut... qui est pareil, qui est très syllabique, avec uniquement en principe des graphèmes qu'on a étudiés.	Modification du texte car manque de sens en gardant le graphème et des textes déchiffrables
	Donc là tu as changé le texte parce que tu as voulu enlever les mots qui te semblaient en dehors de...	
52	Ben où je trouvais que l'histoire avait pas grand sens pour eux en fait...	
	Voilà, et toi tu as cherché des mots qui contenaient le son g enfin...	
53	Pas forcément ceux-là mais des mots qu'on avait lus la veille en tout cas pour qu'on les retrouve dans le texte	
	D'accord. Et tu pensais que ça correspondait plus	
54	Un peu plus	
	Plus de sens pour eux	
55	Oui que ça soit un peu plus dans leur quotidien que changer les bougies d'une voiture, des choses comme ça qui sont pas...	
	De leur âge forcément... ou les bougies ça évoquera autre chose...	
56	Oui c'est ça (rire) ! Et surtout je voyais bien le gâteau d'anniversaire qui allait arriver dans leurs yeux ! (rire)	
	Le lien avec la voiture était plus compliqué à faire... (rire)	
57	Et puis bon, c'est des enfants qui ont un vocabulaire quand même... souvent assez peu riche, donc... pas la peine de les perturber complètement. On essaie d'enrichir, on travaille beaucoup sur les mots qu'on lit, on les explique avant, et cætera, enfin je...	Difficultés de vocabulaire chez les E

		Situations pour enrichir le vocabulaire
	Oui	
58	Mais bon, y'a un moment où faut quand même...	
	Oui	
59	(Rire) Se simplifier la tâche aussi pour eux, quoi !	Simplifier le sens pour simplifier la lecture
	Qu'il y ait pas trop d'écart, peut-être ?	
60	Voilà.	
	D'accord. Comment vous avez... toi tu étais là au moment où vous avez choisi la méthode, qu'est-ce qui vous as... comment vous avez fait les choses pour en arriver à choisir cette méthode-là ?	Raisons du choix de la méthode
61	Alors...	
	Et déjà, de travailler avec une méthode aussi	
62	Oui. Alors quand j'étais maîtresse plus en fait, les collègues avaient pas de méthode et ça se passait plutôt bien, donc je trouvais que c'était, que ça fonctionnait bien, mais... en fait les deux collègues qui avaient le CP à l'époque ont pas repris de CP, ça s'est dédoublé, elles ont changé, enfin y'a eu des changements de postes et caetera qui fait que c'était plus possible.	Avant, les collègues de cette école n'ont pas de méthode et ça fonctionnait bien.
	Oui	
63	Donc du coup on était quatre nouvelles collègues sur le CP et à part moi, elles n'avaient pas fait de CP, les autres collègues. Donc du coup, elles préféraient qu'on s'appuie sur une méthode elles. Elles disaient que ça allait les rassurer d'avoir une méthode.	Changement d'équipe et de poste Choix de la méthode : des collègues débutantes en CP de l'école qui souhaitent une méthode.
	D'accord	
64	Donc bon... pourquoi pas. C'était vraiment le moment où le guide orange... sur la méthode, la lecture en CP est sorti... devenait... l'incontournable. Donc... on s'est dit, bon tant qu'à faire, on essaie de prendre une méthode qui semble coller un minimum avec le guide orange parce que en plus, quand on est sur les CP dédoublés, on sait que les conseillères péda vont venir nous voir au moins une fois dans l'année, l'inspecteur va jeter un œil aussi donc bon... autant faire un peu, être au maximum dans les rails de ce qu'ils demandent.	En même temps que la publication du guide orange Choix d'une méthode qui corresponde aux recommandations (donc syllabique) sachant qu'il y aurait des visites

	Donc cette méthode-là avait l'avantage d'être effectivement très syllabique donc de respecter ça, le piano nous semblait pas inintéressant, donc on s'est dit qu'il fallait qu'on essaye.	institutionnelles sur le dispositif CP à 12 + intérêt du piano
	D'accord	
65	Et puis euh... en plus c'était une méthode qui ne compte que le code donc ce qui permet justement de l'enrichir comme on veut à l'extérieur avec des albums qu'ils lisent eux avec la lecture compréhension qu'on fait nous. C'était une méthode qui était pas trop enfermante... dans le sens qui ne prenait pas toute la journée non plus quoi.	Méthode qui ne fait que le code, laisse la possibilité de rajouter des tâches pour la compréhension et l'acculturation, ne prend pas trop de temps
	D'accord	
66	Pour moi en tout cas, parce que... j'avais vraiment, je voulais pas m'enfermer dans une méthode je voulais pouvoir choisir un peu aussi ben quels albums j'allais faire en fonction des projets de l'année, des enfants, de... de ce à quoi on était confrontés, des séries de livres qu'on avait dans l'école et tant qu'à faire, autant les utiliser, même si c'est pas celles de la méthode, voilà.	Conception : ne veut pas s'enfermer (albums, projets, livres déjà dans l'école)
	D'accord	
67	Donc ça c'est choisi comme ça et puis...	
	Comment vous êtes tombées sur le... le nom de cette méthode-là ?	
68	Ben on avait reçu plein de spécimens.	Reçue en spécimen
	D'accord, ok.	
69	Là, honnêtement, à ce moment-là, les éditeurs avaient envoyé... (rire) des dizaines de spécimens parce que ça changeait...	Beaucoup d'envois par les éditeurs
	Au moment de la publication du guide orange, du livre orange ?	
70	Oui, oui. Ils ont republié toutes les... toutes les maisons d'édition ont republié des...	
	Les méthodes qui pouvaient convenir. C'est ça ?	
71	Oui. (rire), C'est pratique quand même de pouvoir revendre de la méthode, à ce moment-là ! (rire) Donc voilà. Après euh... celle-là ou une autre, franchement pour en avoir feuilleté, parce que du coup, on en avait feuilleté d'autres, ça revient au même, hein, c'est le fonctionnement de maintenant, sur des méthodes syllabiques, t'es toujours sur le même type de fonctionnement, celle-là ou une autre peu	Méthode équivalente aux autres méthodes syllabiques

	importe, je pense, mais... Là y'a effectivement le piano qui est un peu différent mais sinon...	
	D'accord	
72	Ça se vaut. Vraiment.	
	D'accord. Donc ça c'était il y a trois ans.	
73	Oui	
	Il y a trois ans vous avez choisi...	
74	Il y a trois ans qu'on l'a.	
	Et donc, d'accord. Et tes collègues, elles ont le manuel.	
75	Oui	Les autres collègues mettent à disposition un manuel par E
	Un manuel par élève. Et toi tu as le manuel pour toi plus le cahier pour élèves, quoi.	
76	C'est ça.	Manuel élève pour la conception Cahier + fiches pour les E
	D'accord. Alors, au cours de ces trois années, est-ce que... alors, je... est-ce que tu as fait des choix différents pour faire lire tes élèves, alors je vais le dire autrement, est-ce que tu as fait évoluer ta façon d'utiliser cette méthode-là, depuis trois ans, depuis que tu l'utilises ?	Transformations dans l'utilisation de la méthode depuis 3 ans :
77	Alors... euh, je pense que justement je suis plus attentive euh... sur euh... le sens, enfin... dire comme ça non, mais sur le vocabulaire. On travaille, on a réfléchi à comment , avec les collègues, quand je dis on c'est qu'on a réfléchi avec les autres collègues de CP, à comment faire pour que les mots difficiles, parce que... on est vite avec des mots, surtout en début d'année où... on veut des mots entièrement déchiffrable,	Changement : réflexion sur l'EA du lexique, ajout de tâches sur le lexique
	Oui	
78	Y'a vite des mots qui sortent de leur lexique classique. On a réfléchi à comment faire pour que ces mots-là ben ils les lisent pas juste... ils ne décodent pas juste et après ben, on en fait rien, quoi. Donc on a essayé de travailler sur ça, comment leur faire apprendre les... leur faire mémoriser un peu plus le sens des mots qu'ils lisaient. On s'est, en fait, on s'est inspirés de ce que fait la méthode de... de Narramus, de Goigoux, avec des images et des mots qu'on regarde avant de lire en fait. On travaille sur le vocabulaire avant de lire, moi je leur montre les images des mots compliqués qu'on va lire, on explique ce que c'est et après on les lit.	Ne pas être que dans le décodage, enseigner le sens Les mots sont illustrés et expliqués avant le décodage. Inspiré de Narramus/Goigoux

	D'accord	
79	Voilà donc ça, ça a changé, c'est... ce que je faisais pas forcément la première année.	
	Donc c'est quelque chose que tu as rajouté	
80	Oui	
	En plus de la méthode, c'est ça ?	
81	Ben c'est pas dans la méthode mais...	
	Par rapport au guide pédagogique, par exemple...	
82	Dans le guide péda, il est très léger. Donc ils en parlent pas du tout (rire) !	Guide péda léger
	D'accord, ils en parlent pas.	
83	C'était aussi pour ça, y'a un guide vraiment... très très neutre, il dit juste qu'il faut faire lire, qu'il faut faire lire les enfants et les faire écrire en gros, hein... (rire)	Guide péda très neutre
	D'accord... d'accord	
84	(rire) C'est pratique parce que du coup, on peut un peu effectivement comme on a envie aussi, quoi.	Pratique car permet une liberté
	D'accord	
85	Donc ouais, oui, ça j'ai fait évoluer de ce point de vue-là, travailler plus sur le vocabulaire, avant de lire les mots. J'avais tendance à les expliquer pendant qu'on lisait sinon.	Avant elle expliquait le sens pendant le décodage
	Oui, d'accord.	
86	Mais du coup... Là le fait qu'avant de lire ils aient déjà une représentation, je me disais que ça permettait de mettre encore plus l'idée que quand on lit, c'est pour mettre du sens. Parce que c'est vraiment moi ce que je crains c'est qu'ils apprennent à déchiffrer, mais pas à mettre de sens. Et ben là, ça sert à rien (rire) ! Bon... donc voilà. Y'a ça... Je fais de l'encodage plus tôt. Pas dans l'année, mais dans la découverte du son. J'avais tendance à réserver l'encodage pour le, par exemple, je travaillais sur un graphème le premier jour, à faire de l'encodage plus le deuxième, là j'en fais tout de suite, dès qu'on a commencé à découvrir le... dès la première demi-heure, on travaille sur le son, je fais tout de suite de l'encodage et je fais quasiment plus de travail, on va dire, pure phono pure, sans écrit.	Changement qui permet de correspondre à la conception que lire c'est mettre du sens Crainte sur cette méthode : déchiffrer mais sans mettre de sens. Autre changement : encodage plus tôt, dans la même séance que le décodage, pas de tâche de décodage sans tâche d'encodage dans la même séance
	D'accord	
87	Un tout tout petit peu en début d'année, j'entends, j'entends pas et caetera mais après je le fais plus parce qu'en fait je me dis qu'à partir du moment on encode, ben on est obligé	

	d'entendre. Si on veut écrire le son c'est qu'on l'entend et je voyais bien que pour certains enfants, le j'entends, j'entends pas, dans quelle syllabe, en fait... ils n'y arrivaient pas et c'est pas parce qu'on faisait plus qu'ils y arrivaient mieux en fait. Ça... ça avait pas de sens pour eux à ce moment-là dans... dans la lecture. Donc tant qu'à faire, on écrit et ben quand on écrit on écoute, on est obligé d'écouter des sons et puis voilà. Donc ça, j'ai changé. Euh... est-ce qu'il y a d'autres choses qu'on a changées...	
	Est-ce que par exemple dans le rythme d'avancée... ?	
88	Non, on est toujours, on a toujours été sur le même rythme, tant qu'on est sur les sons simples, donc les voyelles et les sons consonnes simples, on est à deux par semaine, non, les voyelles on va plus vite, on fait une par jour en gros les voyelles, parce que ça ils les connaissent en fait, en arrivant de grande section, globalement ils les connaissent... euh... les sons consonnes simples, un sur deux jours, on en fait deux par semaine, et les sons plus complexes, on reste généralement une semaine dessus. Cette année, là du coup, là qu'on a, ils ont bien compris et qu'on retourne à des sons... là par exemple, les valeurs de la lettre g, on avait... on a déjà travaillé dessus avant, donc là on est repassé à deux jours, voilà. Et ça, on avait toujours fait comme ça, on n'a pas changé le... le rythme.	
	D'accord. Là sur le rythme de... d'avancée au niveau des sons, c'est quelque chose sur lequel vous vous calez collectivement ou...	
89	Oui, les quatre classes de CP on avance au même rythme.	
	D'accord, vous avez fait ce choix-là de... d'avancer au même rythme.	
90	Ben ça paraît cohérent, les enfants sont quand même regroupés pour les devoirs à l'étude...	Même rythme d'avancée dans la méthode, raison les enfants sont regroupés à l'étude
	Oui	
91	Au niveau des familles, c'est bien de voir que les quatre CP fonctionnent à peu près pareil, après, si y'a une semaine où... où ça a pas du tout fonctionné, on va se le dire entre nous. Et en fait, on a repéré que sur les enfants en difficulté, en tout cas dans nos milieux, dans les milieux qu'on a, c'est pas le fait d'aller moins vite sur la découverte des sons, qui les aide. Parce que plus justement ils sont en difficulté dans le, dans le	Autres raisons : pour les parents, permet de discuter en cas de difficulté entre collègues Aller moins vite n'aide pas

	mécanisme, et en fait, plus y'a de consonnes qu'on a travaillées, plus ils voient que ça fonctionne toujours pareil aussi. Et c'est pas parce qu'ils ont pas mémorisé que la lettre [l], la lettre l elle faisait [l] que si on reste trois semaines dessus, ils vont mémoriser en fait.	Voir que ça fonctionne toujours pareil aide
	D'accord	
92	Donc on préfère avancer et comme, en disant de toute façon, quand on lit ben on va relire forcément des sons qu'on a déjà lus avant, ça...	Importance de la répétition
	Et en répétant...	
93	Et voilà, et ça va plus se faire comme ça... En tout cas, c'est ce qu'on a observé nous qu'on perdait pas plus les enfants en difficulté en allant un peu plus vite.	Observation que les E en difficulté ne le sont pas plus avec ce rythme
	D'accord. Et par contre vous laissez la liberté chacune de fonctionner, donc toi par exemple avec le cahier	
94	Oui, ça on s'est dit qu'à partir du moment qu'on avait la même progression de sons, qu'on lisait globalement les mêmes choses...	
	D'accord	
95	L'important c'est qu'ils apprennent à lire...	
	D'accord	
96	A la fin du CP... (rire). Si possible !	
	D'accord	
97	Et le fait d'avoir la même progression, ça permet aussi quelque chose de très... on va dire... pragmatique, mais on est pas forcément remplacés quand on est absentes et comme on est des CP à 12 ben on répartit dans les quatre... les trois autres CP, si on a à peu près la même progression, l'avantage c'est qu'ils peuvent suivre avec nous, quoi.	Autre raison pour la même progression sur les 4 CP : en cas de répartition des E
	Oui, c'est vrai.	
98	C'est (rire)... c'est très pragmatique, hein ! On est sur du...	
	C'est une raison.	
99	Mais y'a un moment, il faut aussi que cette, on est pas dans des, je sais qu'il y a des écoles qui fonctionnent vraiment en faisant exactement la même chose à la même minute presque de la journée dans les classes de CP, nous non. On garde toutes notre fonctionnement, on n'a pas tous, moi j'utilise beaucoup tout ce qui est correspondance, texte libre et caetera. Je trouve ça très important dans ma pratique de lecture et d'écriture, elles, elles ont, mes collègues ont d'autres fonctionnements qui sont pas les mêmes et c'est tout de suite dit, bon, il faut qu'on puisse avoir toutes les quatre	Progression commune mais liberté sur le fonctionnement, pour ne pas être frustré, que ça corresponde à chacun

	notre... notre liberté là-dessus parce que sinon... on... on va être frustrées, quoi (rire). Dans notre pratique, il faut que ça corresponde à nous aussi. Voilà.	
	D'accord. Euh... alors... euh... donc sur l'évolution là que tu as faite de la lecture, dans ce que tu me disais par exemple, le... euh... utiliser plus directement l'encodage, tu m'as dit aussi... alors tu m'as dit deux choses	
100	Vocabulaire	
	Voilà, c'est ça. Vocabulaire et puis travailler aussi l'encodage. Donc dans les évolutions et puis peut-être d'autres qui peuvent te venir au fur et à mesure, je vais te proposer des raisons dans ce, peut-être que tu m'as dit, peut-être d'autres, et tu me diras comment par rapport à ça, ce que ça te dit, donc ce qui t'amène à changer ta façon d'utiliser la méthode.	Raisons du changement :
101	Oui	
	Est-ce que ça peut être pour faciliter la gestion de la classe, des élèves, du groupe, améliorer l'apprentissage des élèves, donc résoudre des problèmes d'apprentissage, diminuer le temps de préparation pour toi ou de correction, donc le travail avant et après en dehors de la classe, la facilité d'utilisation, l'efficacité, l'envie de changer, de faire différemment, euh... une formation que tu as pu avoir ou quelque chose que tu as pu lire, des discussion avec des collègues ou une insatisfaction que tu avais sur quelque chose et qui t'a amené à changer.	
102	D'accord	
	Et ou, voilà. Dons tout ça qu'est-ce que ça te...	
103	Alors, discussion avec les collègues, forcément, hein, et en particulier une collègue avec qui je travaille souvent, je discute beaucoup, on discute de comment ça fonctionne dans nos classes et ce qu'on pourrait faire pour que ça... et donc forcément on vise vers plus d'efficacité et un meilleur apprentissage des élèves, donc c'est les deux autres raisons que tu as données	Travail collectif, discussions en équipe et en binôme (dit après l'entretien : reste déjeuner avec ses collègues le mercredi) pour plus d'efficacité et un meilleur apprentissage des élèves
	D'accord, oui	
104	Euh... pour le reste, si, forcément, formation, pas tellement formation mais plus lecture, je dirais... euh... Narramus, on n'a pas été formés dessus mais on l'a... on le fait fonctionner	Peu d'influence de la formation

	sur la lecture compréhension et c'est là qu'on s'est dit ben sur le vocabulaire, ce serait dommage de pas se servir de ce qu'on fait dans Narramus pour nous l'adapter à la façon dont on découvre le lexique pour les... pour les sons	Lectures personnelles (Narramus adapté à la méthode + compréhension)
	Vous utilisez Narramus pour la compréhension, c'est ça ?	
105	Oui. Donc c'est là qu'on s'est dit, ben tant qu'à faire, enfin, on a cette pratique dans Narramus, faut qu'on arrive à la transposer dans tout ce qu'on fait en lecture parce que c'est, il faut vraiment qu'on travaille le lexique, voilà...	
	D'accord	
106	Euh... formation...	
	Quand tu dis lecture, tu parles de lectures que tu as... que tu as fait comment, qu'est-ce que tu as lu ? Qu'est-ce... comment tu t'es...	
107	Alors, je suis en train de chercher, qu'est-ce que j'avais... donc y'avait, j'avais lu le livre de Brigaudiot, c'est sûr euh... ça devait s'appeler entrée... première entrée dans l'écrit... entrée dans l'écrit au cycle 2, quelque chose comme ça...	Lecture personnelle : Brigaudiot
	D'accord	
108	Mais j'ai plus le titre exact.	
	Et ça t'était venu de, enfin, tu t'étais décidée à lire...	
109	Euh je pense que j'étais tombée dessus sur un... sur un blog de collègue sur internet, je dirais ça mais je...	Blog de collègues sur internet
	D'accord, oui	
110	Brigaudiot, j'en avais forcément entendu parler à l'IUFM... mais je crois que je l'avais pas lu à l'IUFM celui-là, je l'ai relu plus tard, quand j'ai repris le CP. Après, je vais pas retrouver forcément tous les titres que j'avais lus...	
	D'accord	
111	Mais bon forcément déjà les... le Narramus, y'a un gros préambule au début qui... qui est vraiment de la formation quasiment... niveau de... de ce qu'il explique et puis j'avais travaillé avec Lectorino, Lector et Lectrix quand j'étais maîtresse plus donc ça c'est pareil, au niveau du sens, sur la compréhension, j'avais ça en tête... euh... le guide orange, quand même on l'a lu aussi, après tout ne... je pense que tout n'est pas à prendre mais y'a des... y'a des pistes à ... qu'on a... sur lesquelles on s'est dit, bon ben on essaye de fonctionner, le rythme en part... en fait non le rythme c'est les... je me trompe... le rythme c'est là... on faisait déjà avant, c'est la recherche de Goigoux, justement sur... la lecture, sur plein de classes de CP, que j'avais potassée aussi	Lecture du préambule de Narramus A travaillé avec Lectorino, Lector et Lectrix quand elle était surnuméraire qui a servi à la réflexion Lecture du guide orange : lu, reprend certaines

	quand j'étais maîtresse plus, j'avais pas tout, j'avais dû lire le résumé et puis regarder, y'avait quelques petits extraits de la conférence qu'il avait donnée après...	propositions et d'autres non Rythme des sons : changement par la recherche IFE (lu pendant qu'elle était surnuméraire)
	Oui	
112	Sur le site euh... de l'IFE	
	De l'IFE, oui	
113	Donc c'est ça, c'est ça qui nous avait fait changer le rythme, on l'avait changé avant que je prenne les CP. Pour aller plus vite en début d'année, puisque c'est ce qu'il avait observé. Voilà...	
	Quand tu étais maîtresse plus, tu avais plus de temps pour lire ? Non, pas forcément plus...	
114	Un peu plus je pense, quand même, si.	Plus le temps de lire quand elle était M+
	D'accord	
115	Euh... un peu plus... oui si un peu plus quand même parce que tu as pas toute la gestion de classe qui prend quand même pas mal de temps mine de rien, toute la gestion matérielle...	Ne pas avoir la responsabilité d'une classe libère du temps
	Les rendez-vous de parents peut-être	
116	Les rendez-vous de parents... et puis ben oui, sur une classe, le rangement de la classe, le matériel, enfin, on... c'est pas le même fonctionnement. Après... je... J'essayais d'aider les collègues au maximum mais c'est vrai que j'avais que j'avais peut-être un peu plus de temps sur la lecture. Moins de matières en fait. C'est plus ça en fait. C'est que tu as... on a, y'a... je faisais surtout français et maths en fait. Donc du coup, j'avais pas à préparer une séance de sciences (rire), une séquence de... voilà, donc du coup c'était du temps, au bout d'un moment euh... y'a moyen de reprendre les mêmes séquences dans les différentes classes de CP par exemple, y'avait deux classes de CP, bon on faisait globalement les mêmes choses donc ça me dégageait forcément du temps, alors que quand on a sa classe, ben... (rire) on fait tout (rire) !	N'avoir à enseigner que quelques matières permet de dégager du temps.
	D'accord	
117	Donc oui, j'avais un peu plus de temps.	
	D'accord.	
118	C'est sûr.	
	Ok. Voilà. Alors, après, je t'avais parlé d'envie de changer...	

119	Non, c'était pas... y'a pas eu spécialement ça	Pas nécessairement l'envie de changer
	D'accord	
120	Pour le...	
	D'accord	
121	Et puis au niveau prep, non. J'ai pas moins de prep (rire) maintenant qu'avant (rire) !	Le temps passé à la conception n'est pas moins important maintenant
	Maintenant que tu as fait un changement euh... en vocabulaire...	
122	Oui...	
	Et aussi euh... sur le, l'encodage, tu... tu ne fais pas... tu ne reviens pas en arrière, c'est-à-dire que maintenant que tu as fait cette démarche-là, que tu utilises la méthode de cette manière-là, tu... c'est toujours de cette manière-là, c'est-à-dire que tu ne changes, tu... ne reviens pas sur ta façon avant ou est-ce qu'il y a des moments où tu le... tu reprends ce que tu faisais avant.	Retours en arrières ou non ? (ma question n'est pas claire...)
123	Non, je pense... c'est des changements qui sont assez à la marge donc non... effectiv... enfin je trouve qu'ils sont, je trouve qu'ils fonctionnent et ils changent pas non plus... ça a pas révolutionné la façon dont j'utilise la méthode (rire) !	Changements à la marge Ils fonctionnent Ils n'ont pas révolutionné la façon d'utiliser la méthode
	D'accord	
124	Mais non, j'ai pas l'intention de changer, je trouve vraiment que les faire encoder tout de suite ça permet de mémoriser d'une autre façon le... le graphème. Donc ça permet d'activer un autre canal de mémorisation. Et le fait de découvrir le lexique avant, je pense vraiment vraiment que ça les aide à comprendre pourquoi on lit quoi. On lit pas juste pour articuler des sons. Et c'est tout. Donc non, ça c'est vraiment des choses sur lesquelles je vais pas revenir, c'est sûr.	N'a pas l'intention de changer : Encodage + décodage Découvrir le lexique avant
	D'accord. Est-ce que tu as trouvé ça... difficile de changer ? Est-ce que... ou est-ce que c'était plutôt... assez facile pour toi de te dire, bon là, ça fonctionne pas ou j'ai envie de faire de telle manière, allez hop, je trouve une autre façon de faire...	Difficultés à changer ?
125	Non, c'est plutôt, non non c'est quelque chose qui m'a semblé facile après ce qui est plus difficile c'est de... de se fixer en fait je pense, c'est quand... parce que si on garde tout ce qu'on peut faire quand on découvre un nouveau, un	Facile de changer Difficile de se fixer, de ne pas garder tout

	nouveau graphème en lecture, il y a une quantité d'activités proposées qui est mais... énorme !	ce qui est possible de faire
	Oui	
126	Je trouve que c'est pas enfin... ou alors j'ai pas des classes normales (rire) ou alors personne ne peut le faire mais... y'a un moment où on est obligé de faire du choix dans tout ça parce que sinon... on passe effectivement quatre heures à découvrir le son toutes les semaines (rire), enfin tous les jours...	Contrainte de faire des choix dans les tâches en raison du temps disponible limité
	Donc en termes de temps	
127	Donc c'est plus des, c'est plus sélectionner en fait, les activités pertinentes que j'ai trouvé difficile. C'est pas tellement de changer, c'est de me dire, dans ce que je change, qu'est-ce que je garde, qu'est-ce que j'enlève, qu'est-ce que je... prends à la place... comment est-ce que j'arrange les différentes activités possibles qui vont toutes effectivement participer à la lecture et à l'écriture... à une meilleure maîtrise. Mais lesquelles sont les plus essentielles et euh... lesquelles je mets de côté pour le moment parce que ben... j'ai pas le temps de faire dans la... dans la semaine, quoi.	Difficulté : sélectionner les activités pertinentes au regard de l'objectif et des contraintes temporelles
	D'accord	
128	Donc c'est plus ça je dirais, pas le fait de changer qui est difficile mais de se dire qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on change...	
	D'accord. Euh.. alors... est-ce qu'il y a, alors il y a des conditions qui peuvent éventuellement faciliter le changement par exemple le fait de gagner en expérience... ou d'avoir plus de temps ou d'avoir un groupe plus facile ou au contraire plus difficile qui fait émerger des nouvelles difficultés, une ambiance d'école, donc on a parlé de la formation, des discussions, pour toi, qu'est-ce qui a pu jouer dans ton évolution-là, d'utilisation de la méthode ?	Conditions qui facilitent le changement ?
129	Alors, je pense qu'il y a eu un peu tout ça... le premier groupe de CP que j'ai eu c'était un groupe... qui avait... j'avais quelques élèves très performants mais qui avaient beaucoup de mal à... à être dans le groupe en fait, donc ça m'a, ça c'est quelque chose que je fais maintenant aussi, ça m'a toute de suite obligée à fonctionner beaucoup en ateliers ou en individuel...	Avoir des E qui ont des difficultés de comportement a incité à travailler en ateliers et en individuel
	D'accord	
130	Parce que je voyais bien que quand je, ces élèves très performants ils n'étaient pas capables d'attendre que les plus petits en lecture essaient de lire, si on faisait des activités en	

	collectif, ben, ils répondaient tout de suite à leur dire... stop ! (rire) tu te poses, là, tu t'assois et t'attends ! (rire) donc du coup, j'ai assez vite en différenciant, dès la découverte en fait, du son en disant ceux-là ils connaissent, ils vont découvrir tout seuls, ils vont écrire, ils vont encoder tout seuls pendant que je m'occupe des autres... j'aurais sûrement pas fonctionné comme ça si j'avais eu une classe plus posée comme j'ai eu les deux années suivantes...	
	D'accord	
131	Parce qu'effectivement là, je pense que si je voulais je pourrais garder tout le monde ensemble, les bons seraient très calmes et attendraient que ça passe, gentiment. Bon ben après, ce qu'ils font autrement, est intéressant pour eux aussi donc je continue à le faire mais voilà. Les discussions avec les collègues font... aident à changer parce qu'effectivement, parce que toi ça fonctionne quand tu fais comme ça, ça fonctionne pas, toi non plus, bon ben alors qu'est-ce qu'on pourrait faire, ou alors au contraire, alors moi j'ai fait comme ça, tu pourrais essayer, oui ça c'est sûr. Après tu m'avais dit quoi... ? Des formations ben un petit peu...	Aide au changement : discussions avec les collègues Formation : un petit peu
	Oui, ça on en a parlé	
132	On en a parlé.	
	Et puis l'expérience.	
133	L'expérience, oui.	Expérience : oui
	Le fait d'en être, d'être arrivé là à la troisième année de CP...	
134	En fait c'est que... les changements que je fais, même sur les fiches de sons, elles sont tapées les fiches de sons, c'est tout simple mais du coup, j'ai effectivement le temps de changer les textes. Alors qu'avant j'avais pas forcément le temps... de... de tout analyser aussi... aussi facilement.	Le travail déjà fait dégage du temps pour changer d'autres choses et analyser
	C'est-à-dire, où est-ce que tu... où est-ce que tu as gagné du temps au bout de ta troisième année d'utilisation de la méthode ? Dans quoi est-ce que tu as gagné du temps qui te permet maintenant de modifier les textes par exemple ?	
135	Ben les textes sont prêts, sont tapés alors que la première année fallait que je retape tout à la main... (rire), texte par texte, donc mine de rien c'est assez long !	Adapter la méthode lui a demandé du temps Première année : tous les textes ont été tapés pour les fiches destinées aux élèves
	D'accord	

136	Euh... le fait de les avoir lus une fois, la première année, j'ai peu changé le... les textes et j'ai assez vite vu ben ceux où vraiment... ça avait pas de sens pour eux...	Années suivantes : textes modifiés à partir des problèmes de sens rencontrés la première année
	Oui	
137	Donc du coup je les gardais en tête pour savoir où changer les années suivantes, ça, ça fait quand même... et puis comme les textes étaient prêts, j'avais pas, voilà, je pouvais changer des fois juste une phrase ou deux ou... ça allait plus vite. Euh... qu'est-ce que d'autre qui me fait gagner du temps... on s'est constitué au fur et à mesure de la... des années aussi, on a réfléchi à un stock d'images à encoder, maintenant ils sont à peu près prêts, on réactualise un peu en fonction des années et puis des intérêts des enfants parce que des fois y'a un mot, tiens celui-là, je vois bien que j'ai un enfant qui va accrocher sur les animaux, je mets plutôt une image d'animal, d'un animal particulier, mais autrement ça c'est prêt donc c'est sûr que ça nous fait gagner du temps là-dessus... voilà...	Gain de temps cette année après en avoir consacré les années précédentes pour l'imagier (lexique) Choisit des images pour l'encodage S'adapte aux intérêts des E
	D'accord	
138	Je réfléchis si il y a d'autres choses mais je pense que c'est surtout ça qui me...	
	D'accord. Ok. Alors euh... donc les discussions sur ta façon d'utiliser la méthode, on a parlé des collègues, est-ce que tu en discutes, ça t'arrive d'en discuter avec les parents, avec les enfants, avec des conseillers péda ou d'autres personnes encore, est-ce que tu as eu des échanges à ce sujet-là ?	Discussions ?
139	Alors, avec les parents, non... avec les enfants pas plus que ça non plus, enfin, on voit bien comment on fonctionne mais je pense même pas qu'ils aient repéré que j'avais moi le... le manuel, ils ont bien vu que les enfants des autres classes avaient le manuel mais ça leur pose pas plus de question que ça, voilà...	Pas avec les parents ni avec les E
	D'accord	
140	Ils sont... ils sont assez dociles (rire), c'est pas très... mais c'est vrai que c'est des enfants globalement qui sont contents de venir dans la classe, qui sont, qui ont envie d'apprendre et qui vont, mais voilà, qui acceptent ce que je leur propose et puis euh... euh... avec les conseillères péda forcément parce que on a droit au moins à une visite par an parce qu'on est en CP dédoublé, ça fait partie du contrat...	Discussions avec les CPC
	D'accord	

141	On sait pas trop où... enfin... en fait on arrive pas trop à comprendre quel est leur objectif dans ces visites là mais... apparemment ça fait partie des choses qui se font, qui sont obligatoires dans les... dans les REP, dans les REP plus où ils sont dédoublés, donc très bien...	Ne comprend pas l'objectif des CPC, à part l'obligation institutionnelle
	Et tu en discutes avec elles de ça ?	
142	Et donc du coup, après elles peuvent, mais en fait on... ce qui est assez étonnant c'est qu'il y a pas forcément une grande discussion, en tout cas, moi, les dernières fois, elles vont prendre ce que je fais, elles vont noter ce que je fais, mais pas forcément en...	
	En discuter avec toi...	
143	Plus que ça... Si, j'ai quand même, elle m'avait quand même dit l'année dernière, attention parce que dans les textes d'albums que tu donnes, ils ne sont pas forcément 100% déchiffrables, il peut y avoir des sons que tu as pas encore étudiés, j'ai dit oui (rire). En même temps, quand on lit le mot monsieur, on n'a jamais appris à le déchiffrer mais y'a bien un moment où il faut apprendre à le lire ! (rire) donc... donc ça, j'avais eu droit, j'avais eu cette remarque-là mais qui m'a pas aidée dans ma pratique par ce que oui, je le sais bien, que les textes, les albums sont pas 100% déchiffrables mais euh... encore une fois, moi je suis dans l'idée de mettre le maximum de sens dans la lecture et ben je trouve ça plus motivant de lire un album avec un petit, avec des dessins, avec une histoire, une vraie histoire que de lire un texte qui est quand même... enfin... les textes de la méthode ils ont pas de... y'a pas un sens, une histoire vraiment passionnante, quoi. Donc j'ai eu ça... Autrement, je crois pas qu'elle... elle a plus pris en note et dit ben oui ça correspond au guide orange que vraiment...	Les CPC sont plutôt dans l'observation pour voir la conformité avec le livre orange. Lui ont fait remarquer que ses textes ne sont pas tous déchiffrables (textes d'albums). Elle le sait mais fait ce choix pour avoir des textes motivants et qui ont du sens.
	Oui...	
144	Proposé des conseils sur... discuté de ce qu'on faisait... j'ai eu cette impression-là en tout cas	Pas vraiment de discussions avec les CPC
	D'accord, ok. Euh... alors, ben maintenant, on a parlé un petit peu du guide orange, qu'est-ce que tu utilises comme instructions officielles, comme documents d'accompagnements, les recommandations... euh pour décider des choix que tu fais, pour ta façon d'enseigner la lecture ?	Utilisation des IO ?
145	D'accord	
	Tu m'as parlé du guide orange...	

146	On l'a feuilleté... oui on l'avait lu, le guide orange, après ben les programmes... voilà, les programmes... pour mémoire...	Lecture du guide orange et des programmes
	Oui...	
147	Je pense que c'est... tout...	
	D'accord	
148	J'avais, effectivement, il y a... (rire) y'a longtemps, j'avais lu les petits... les documents d'accompagnement là, roses et blancs, Lire au CP, mais euh... ça fait un moment que je les ai pas refeuilletés...	Documents d'accompagnement il y a quelques années
	D'accord. Je pense aux docu... sur Eduscol...	
149	Sur Eduscol... qu'est-ce qu'il y a sur la lecture sur Eduscol qu'on avait regardé... on les avait regardés un petit peu quand on a pris les CP dédoublés là mais euh... (rire) comment on va dire... y'avait des emplois du temps mais au quart d'heure près, qui étaient (rire) proposés par exemple ! On s'était dit oui, enfin bon ! (rire) Ya un moment où on va peut-être essayer de faire avec ce qui fonctionne enfin... ça nous donne une base mais on a, on les a pas suivis, on les a regardés mais on les suit pas à la lettre, c'est pas possible. Pareil sur les aménagements de classe, y'avait des moments de... ben... alors... (rire) on a quand même pas des salles de... 60 m ² donc... (rire)	Consultation des documents Eduscol sur la lecture : propositions qui ne sont pas adaptées
	Ça te semblait pas correspondre avec les conditions réelles d'une classe ?	
150	Pas forcément, pas forcément. Ça dépendait des choses mais des fois, pas forcément. Et puis oui, avec le réel, parce qu'effectivement, on va te dire, il fallait faire quatre matinées exactement pareilles, ben oui, mais sauf que il va y avoir une matinée, il va y avoir gymnase, une matinée il va y avoir intervenant de ceci enfin... (rire) c'est la vie, quoi (rire) ! Et la vie ne rentre pas forcément dans les cases, donc... il y a un moment où il faut que la théorie et la pratique... puissent aller ensemble... après c'est aussi quand j'ai pris les CP ici, j'avais quand, j'étais quand même pas toute débutante non plus. Parce qu'effectivement, les documents d'accompagnement je les ai beaucoup plus utilisés quand j'ai eu mes toutes premières classes. Mais là j'avais quand même des années derrière où j'avais vu des collègues, par forcément eu des CP à moi, mais j'avais vu les collègues fonctionner dans les CP, j'avais aussi une idée de vers... de comment on pouvait fonctionner, en fait. Je pense que c'est pour ça que ça m'a moins... été utile. Quand on se lance dans un CP et qu'on en	Ecart entre les propositions dans les ressources Eduscol et le réel A lu les documents d'accompagnement lors de ses premières classes, après c'est moins utile car on a une idée de comment fonctionner et d'avoir vu d'autres collègues enseigner en CP. Au début, ça peut aider à donner des repères.

	a aucune, idée, oui, peut-être qu'un emploi du temps au quart d'heure près peut... peut aussi donner des pistes sur le temps à consacrer à chaque activité.	
	D'accord. Alors maintenant on va plutôt parler de la façon subjective dont tu ressens ta façon d'enseigner la lecture.	
151	Oui	
	Est-ce que tu te sens plutôt satisfaite ou insatisfaite, donc de tes choix actuels, donc de la lect, du manuel de Lecture Piano, ou est-ce que, pour le dire autrement, est-ce que tu te sens en accord, ou pas, enfin plus ou moins en accord avec cette méthode-là ?	Sentiment de satisfaction ? D'être en accord ?
152	Euh... je pense que je me sens en accord parce que justement je m'accorde une liberté... par rapport au manuel et par rapport... aux instructions, du côté 100% déchiffrable que je ne respecte pas à la lettre.	En accord car s'accorde la liberté par rapport à la méthode et aux IO sur le caractère déchiffrable
	D'accord	
153	Je pense que c'est pour ça que je me sens en accord. Si je ne devais faire lire que les textes du manuel aux enfants... leur faire encoder, écrire que des mots 100% déchiffrables, là je me sentirais pas en accord parce que je... comme je te disais, je trouve que... je trouve que la lecture doit s'inscrire dans la vie de la classe, dans la vie de... des enfants, et qu'on peut pas... se limiter à tout ce qu'on, à uniquement ce qu'on sait déchiffrer à un moment t. Là, ça irait pas. Mais là, avec le fonctionnement et la liberté que je m'accorde, ça... ça me convient, ça me fait une base, et je complète avec d'autres choses, voilà.	La lecture doit s'inscrire dans la vie de la classe, même si on lit et on écrit des mots pas 100% déchiffrables En accord grâce à cette liberté, parce que la méthode sert de base et ensuite elle ajoute.
	D'accord. Euh... et qu'est-ce qui te satisfait particulièrement dans cette... dans cette méthode-là ?	Ce qui satisfait particulièrement :
154	Euh... je trouve que la progression de sons est bien... bien conçue, au début en particulier, ils ont commencé par les consonnes longues, j'aurais pas... c'est pas forcément comme ça que j'avais vu fonctionner avant où on était plus par les... les fréquences des sons en fait, on commençait par les sons les plus fréquents...	En accord avec la progression de la méthode (graphèmes qui correspondent aux sons simples vers les plus complexes) alors qu'avant était sur les fréquences des sons
	Oui	

155	Et en fait, effectivement, le fait de commencer par les consonnes longues ça aide ceux qui ont du mal à entrer dans la combinatoire, on peut vraiment allonger le llllllllaaaa, voilà, donc ça c'est très... ça marche bien. Le piano, euh... et ben... on était un peu dubitatifs quand même, on s'est dit, bon faut qu'on essaye et en fait ça fonctionne vraiment bien pour certains enfants, pour les enfants en difficulté ça permet vraiment de bien travailler là-dessus. Donc ça c'est vraiment quelque chose dont je suis satisfaite. Euh... autrement... après, comme je te disais, dans le reste de la méthode, elles sont un peu toutes pareilles, y'a pas des... enfin je trouve pas qu'il y ait des... différences.	Ça aide de commencer par les consonnes longues Le piano fonctionne pour les E en difficulté
	D'accord. Et le fait que ce soit peut-être un outil commun avec les collègues aussi ?	
156	Oui, ça c'est pratique, c'est sûr.	
	Ça te convient ? D'avoir le... le même outil que les collègues ?	
157	Oui. Oui oui. Ben parce que, comme je te dis, c'est un outil sur lequel on reste assez libre quand même.	Bon compromis entre outil collectif et liberté individuelle
	D'accord.	
158	On peut ajouter...	
	Dans ces conditions-là.	
159	Voilà. C'est une méthode qui est peu enfermante je trouve, justement. Je sais qu'il y a par exemple la méthode Piloti qu'utilisent beaucoup d'écoles de REP, où apparemment le guide pédagogique donne une quantité d'activités à faire telle que ben euh... t'as aucune liberté pour ajouter autre chose. Moi je préfère pouvoir effectivement rebondir aussi sur leurs envies à eux et puis... et puis les choix de projets et caetera.	Méthode moins enfermante que d'autres qui sont utilisées dans des REP
	Euh... là, de quoi tu es moins satisfaite et qu'éventuellement tu envisagerais de changer... l'année prochaine ou dans les années à venir ?	Ce qui satisfait moins ?
160	Ben... quand même, les phrases et les textes qui sont parfois très artificiels. Ca c'est vraiment des... y'a certains textes, où je me dis mais... je sais que... y'a une phrase que je donne toujours en exemple (rire), quel sens ça peut avoir pour un enfant de lire cette phrase-là... où est-ce qu'elle est... c'est ça : il a lavé les jolis javelots... par exemple... bon, ben déjà un javelot est-ce que c'est joli ? Non, pas spécialement ! (rire) Pourquoi on irait le laver ? (rire) Et surtout est-ce qu'un enfant de CP a déjà lancé un javelot ? Non plus ! (rire) Voilà. C'est des choses comme ça où j'ai... Mais le problème c'est	Manque de sens

	qu'effectivement, ben on est contraint par le côté... les textes qu'on donne à lire doivent être déchiffrables.	
	Et tu... tu envisagerais toi de changer l'année prochaine ou l'année d'après ?	Changement de méthode les années suivantes ?
161	La méthode ?	
	Oui.	
162	Complètement ? De manuel ? Complètement ?	
	Soit de l'utiliser différemment soit carrément d'en changer...	
163	D'en changer complètement j'avoue que pas plus que ça parce que mine de rien c'est... en termes de prep, c'est vraiment énorme quand on change complètement, que là on commence à avoir des images, des choses qui fonctionnent.	Pas de changement l'année prochaine car ça a demandé beaucoup de temps de préparation et ça fonctionne
	D'accord.	
164	Et qui permettent de gagner du temps sur d'autres choses, de passer plus de temps sur d'autres choses, sur les séquences de questionner le monde par exemple qui au départ sont quand même aussi... quand tu prends une classe des fois, tu... tu suis vraiment pour le coup une méthode que tu trouves et puis te pose pas trop de questions... Donc non, j'envisagerais pas de tout, enfin... Après, si vraiment les collègues en avaient envie, parce qu'elles me disaient on en a marre des textes et caetera, je pourrais les entendre et voilà, ça se discuterait en équipe sans problème, mais autrement je vois pas... j'aurais pas envie de le faire, aussi parce qu'effectivement, comme j'ai une liberté ben j'ai pas l'impression que ça se répète trop, comme je m'accorde les albums différents, autour et caetera, ça me donne du changement et moi j'ai pas l'impression de me répéter. Et par contre ce qui se répète c'est le fait d'apprendre à lire, ben oui, mais ça on va apprendre à lire pareil (rire). Ya un moment où il faudra faire les lettres, faudra dire comment ça s'écrit, faudra encoder des syllabes ! Voilà. Changer d'autres choses sur la méthode... Là comme ça j'ai pas réfléchi à des choses que je changerais...	Le temps libéré par le travail de conception déjà réalisé permet de travailler d'autres domaines de compétences. Sauf si les autres collègues voulaient vraiment changer, ça se discuterait.
	Oui !	
165	C'est possible...	
	Pour l'instant, tu te verrais plutôt fonctionner de la même manière l'année prochaine...	

166	Globalement. Après y'a toujours des choses qui changent en fait, on le voit bien, enfin bon, dans nos classes, en fonction des enfants...	Globalement le même fonctionnement l'année prochaine même s'il y a toujours des changements en fonction des E
	Oui	
167	En fonction des années...	
	Oui	
168	Et puis voilà, y'a forcément des petites choses que j'adapte dont je me rends peut-être même pas compte, parce que là, quand je t'en parle, y'a forcément des choses que j'ai changées dont je parle, auxquelles je pense pas... voilà.	Il y a des petits changements qui ne sont pas conscients ou oubliés
	Oui. Quand tu me parlais de petits changements à la marge ou un peu imperceptibles...	
169	Voilà... Oui, voilà, ou... euh... se dire qu'on va fonctionner plus en atelier, plus en individuel, plus en... selon les années, selon les groupes, selon la période de l'année... Voilà. Et autrement, comme ça, j'ai pas prévu de gros changement.	
	D'accord. D'accord, donc tu as pas prévu de gros changements... On a à peu près fait le tour... Est-ce que dans les questions que je viens de te poser là, c'est des questions que tu t'étais posées, ou qu'on t'avait posé, ou pas ? Est-ce que c'est des questions...	Est-ce que les questions posées sont nouvelles ?
170	J'ai pas l'impression qu'il y avait des choses très... complètement nouvelles.	non
	D'accord.	
171	Après... c'est pas forcément...	
	Non non, ta réponse spontanée, hein...	
172	Oui oui, j'ai pas l'impression que c'est des choses où je tombais complètement des nues...	
	C'est des questions que tu t'étais déjà posées, que tu avais déjà réfléchies...	
173	Pourquoi je change, des choses comme ça ?	
	Oui, oui oui. Et pourquoi tu fais ces changements-là... en lecture...	
174	Oui, ben effectivement, quand on fait ces changements-là, en lecture oui... oui... on s'est quand même beaucoup questionnés sur comment être plus efficace pour les enfants.	Les changements viennent après des questionnements pour être plus efficace

	D'accord. D'accord.	
175	Peut-être aussi parce qu'on a des enfants qui sont quand même globalement... en difficulté face à l'écrit. Dans une classe de 12 CP, là par exemple j'en ai 11, j'en ai 3 vraiment en très grosses difficultés. Et pourtant on met plein de choses en place. Ça avance, ça progresse, mais ils partent de tellement loin que... je pense qu'on est obligé (rire). Ah si y'a une chose que j'ai pas dite qu'on ajoute à la méthode, j'y pense, en pensant à ces élèves-là, c'est qu'on utilise les gestes Borel Maissonny.	Parce que les E sont en difficulté face à l'écrit Ajout : les geste Borel Maissonny
	Qu'est-ce que c'est ?	
176	Des gestes pour coder les... les graph, les sons en fait. Par exemple aaaaa (mime), iiii (mime), oooo (mime), puis après il y a le cccchhhh (mime), le rrrr (mime)...	
	D'accord	
177	Qui euh... qui aide à mémoriser.	
	D'accord.	
178	Et ça c'est pas dans la méthode.	
	Que vous ajoutez, à chaque fois que tu utilises, que tu découvres un son, tu ajoutes cette gestuelle-là.	
179	On fait le geste et ça en aide certains... je pense au b et au d parce que c'est des choses qu'ils confondent beaucoup, le b on le met là (mime), le d on le met là (mime).	
	D'accord	
180	Et du coup on fait des choses qui les aident, quand ils les lisent, ben fais le geste, ah oui, c'est dans le dddos donc c'est le d...	
	D'accord.	
181	Voilà voilà.	
	Est-ce qu'il y a des... non... une autre question avant. Est-ce que réfléchir à ça, ben, comme toi tu le fais avec tes collègues, ça a un intérêt pour le travail au quotidien, pour la pratique ou est-ce que c'est une surcharge est-ce que c'est...	Est-ce que la réflexion collective est une aide pour le travail ou une surcharge ?
182	Ah non, c'est hyper intéressant. Parce que du coup ça permet de réadapter, de réajuster des choses, ça motive à essayer aussi d'autres fonctionnements. Parce qu'essayer complètement... un fonctionnement complètement différent, n'étant pas du tout sûr que ça peut fonctionner ça peut donner un peu, enfin... effectivement, on a pas forcément envie. Là si une collègue ben si j'ai essayé comme ça, ça a plutôt bien marché, ben ça donne envie de le faire. Et puis euh... on peut se partager le travail aussi, sur les images à rechercher... des	C'est intéressant, motivant, permet d'essayer quelque chose qui a été validé par une autre collègue Permet de partager le travail de préparation Agréable

	choses comme ça ben... on en a plusieurs à changer donc on discute, ben on va chercher, moi je fais ce son-là, toi tu fais ce son-là... ces des choses qui sont quand même vachement agréables, de discuter. Donc si si, ça c'est important.	Important
	D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres domaines d'apprentissage, donc pas la lecture ou en tout cas pas l'aspect décodage, enfin déchiffrage, de ta pratique qui seraient plus représentatifs de transformations, de grandes transformations que tu as fait dans ta façon d'enseigner. C'est-à-dire qu'il y aurait eu un autre domaine, je sais pas, en maths, en sciences... où y'aurait vraiment eu une rupture dans ta façon de faire ?	D'autres domaines plus représentatifs de transformations ? De ruptures ?
183	Une rupture... j'ai... peut-être plus sur la lecture compréhension entre le tout début de ma carrière et puis maintenant, mais pas sur les trois dernières années. Mais effectivement, toutes les recherches de Goigoux que je connaissais pas du tout quand j'ai commencé à enseigner en CP CE1, Lectorino Lectorinette je pense qu'il était pas encore sorti et je connaissais pas Lector Lectrix plus que ça, ça effectivement je pense que ça a... je pense que je sais mieux enseigner la compréhension que je ne le savais le faire avant, ça c'est sûr. Sur les autres choses, j'ai pas l'impression d'avoir fait des gros gros changements...	En compréhension il y a quelques années avec Goigoux, Lectorino Lectorinette, Lector Lectrix
	Je pense à la numération...	
184	Ben la numération j'ai fonctionné avec Cap Maths dès le début et euh... et là aujourd'hui on est avec MHM mais MHM c'est une méthode qui s'inspire de Cap Maths beaucoup donc... finalement j'ai pas l'impression qu'il y a de gros changements sur la numération.	
	D'accord.	
185	Voilà. Peut-être si, sur la numération, on va dire, le gros changement en maths, c'est le fait de ne pas afficher la frise numérique. Le truc que je ne fais plus. Et ça c'est Brissiaud qui avait... qui disait que... les enfants se référaient trop après à la frise numérique, ils ne savaient pas calculer, ils savaient juste... avancer de un en un... (rire) donc... donc voilà ça je l'affiche plus par exemple. Oui. Mais autrement, c'est pas non plus un changement... (rire) révolutionnaire dans la pratique, quoi ! (rire)	
	D'accord.	
186	Autrement je vois pas de choses totalement...	
	D'accord. Tu procèdes par petit changements, progressivement...	

187	Oui, j'ai plus l'impression de fonctionner comme ça en effet, par petits changements, je repère quelque chose, je me dis, bon là, c'est pas efficace pour les enfants, qu'est-ce que je pourrais... qu'est-ce que je pourrais faire ? Je pense que j'explicité plus aussi qu'en début de carrière mais ça, j'ai l'impression que c'est plus le fait qu'on... que quand on a plus d'expérience, c'est plus facile de penser à expliciter que au début où on est plus dans la gestion de la classe... (rire)	Procède plutôt par petits changements Explicité plus maintenant qu'en début de carrière, grâce à l'expérience et à la gestion de la classe qui prend moins de place
	De savoir ce qu'il y a à expliciter aussi peut-être ?	
188	Voilà, aussi... et puis peut-être aussi parce que je suis pas confrontée au même milieu que quand j'ai commencé dans un milieu très favorisé, y'avait moins besoin d'explicité, les enfants ils savaient ce qu'ils venaient faire à l'école en fait. Très bêtement, mon premier CP CE1, sur les 6 CP, j'en avais 5 qui lisaient donc... (rire) ça aide quand même ! (rire)	
	C'est sûr... c'est différent. D'accord. Est-ce que d'une façon générale, sur les discussions des collègues, là tu m'as dit que ça influence ta façon d'enseigner...	
189	Oui, je pense que vraiment...	
	Et les formations, les animations, les stages, est-ce qu'elles influencent ton travail au quotidien, on va dire, tu vois, les 18 heures qu'on a, peut-être que vous en REP vous en avez qui sont inclus dedans, quel est ton avis sur ça, sur les stages ou les animations péda.	Influence des formations sur le travail au quotidien :
190	C'est... c'est hyper variable je dirais. On a pas eu beaucoup de... l'année dernière on a eu beaucoup d'heures de prises sur le fonctionnement de maths, le... comment ils appellent ça... les constellations ça doit s'appeler sur les... en mathématiques, avec des visites en classe, et caetera... et du coup y'a des heures de formation qui étaient prises dessus mais franchement moi j'ai pas eu l'impression que ça me faisait réfléchir tant que ça... malheureusement, c'était pas très pertinent.	Variable Les constellations : pas très pertinent
	Tu saurais dire pourquoi ?	
191	Ben... la formatrice qu'on avait n'avait... pas plus de ressources en didactique que nous en fait. Donc du coup, elle avait pas trop de propositions, de réponses à nous apporter aux questions qu'on se posait, là dire ben oui oui c'est une question qu'on peut se poser... (rire) voilà, pas forcément de fond derrière les réponses, donc c'était un peu dommage du coup, on tournait un peu en rond parce que comme on utilise déjà la même méthode dans toute, dans tous les CP, ben... à	La formatrice n'avait pas assez de ressources, de propositions, de réponses.

	un moment on avait besoin d'autre chose pour se confronter à ce qui fonctionnait pas par exemple et on avait pas trop de pistes sur comment chercher, on a cherché tous seuls, quoi. (rire) Mais voilà. Euh... autrement est-ce qu'il y a des formations...	
	Parfois on peut entendre que... justement, on a pu changer des choses suite à cette formation ou au contraire, je perds mon temps, c'est déconnecté du, de ma classe, du terrain...	
192	Je dirais pas que c'est déconnecté mais je dirais plus que ça enfonce un peu des portes ouvertes par moment. Là l'autre fois, on a eu la conseillère péda qui nous a parlé de fluence comme si c'était le... le dernier truc mais la fluence j'en fais depuis que je suis sortie de l'IUFM donc voilà par exemple... (rire) c'est quelque chose ben oui, on en a déjà entendu parlé, quoi. On voit comment ça fonctionne, et je peux en pratiquer, à différents moments... Si j'avais eu quand même, quand j'étais maître plus, je me souviens, en y pensant, une formation très intéressante sur les travaux d'Ouzoulias, sur l'écriture justement, à partir de situations génératives, faire écrire les enfants dès la grande section et ça c'est des choses qu'on a pu parler avec les collègues de grande section et qui le pratiquent maintenant. Ça oui. Là c'était vraiment une formation qu'on avait eu sur le temps scolaire, du coup on était remplacés, c'était vraiment hyper intéressant. J'en avais jamais entendu parler... euh... et c'était sur cette même formation qu'on avait eu les premiers travaux de Goigoux sur le... sur les petits en fait.	La formation n'était pas déconnectée mais n'apportait pas de nouveau Idem pour une formatrice en lecture : la fluence, notion déjà connue Par contre une formation pendant les années de M+ sur les travaux d'Ouzoulias en écriture et de Goigoux, très intéressant
	D'accord	
193	Avant, après Lector Lectrix, il redescendait vers le cycle 2.	
	D'accord.	
194	Voilà... Autrement, non mais c'est vrai qu'en REP, on a beaucoup de formation qui sont prises, qui sont des formations internes dans l'école où finalement on...	
	Dans vos 18 heures ?	
195	Oui. Et je suis en train de me demander mais j'ai l'impression qu'on a pas eu...	
	Cette année c'est particulier...	
196	Cette année c'est particulier... l'année dernière...	
	Aussi...	
197	Voilà... et les conférences, par exemple, on arrive pas souvent à avoir des places en conférences, mais...	
	A avoir des places ?	

198	Oui. Souvent, faut être dans les tous premiers à sauter sur GAIA (rire) !	
	Elles sont prises d'assaut...	
199	Elles sont prises d'assaut mais si j'avais quand même eu une conférence de Britt-Mary Barth que j'avais trouvée intéressante je me souviens... et oui effectivement, c'est des trucs, mais après c'est pas forcément des choses qui sont faciles... qui sont intéressantes sur le moment et pas forcément faciles à... à réinvestir dans la classe.	Certaines conférences ne sont pas faciles à adapter à la classe
	Y'a un écart entre ce qui est dit à la conférence et... ou... qu'est-ce qui manque ?	
200	Oui...	
	La façon de le transposer en classe ?	
201	Euh...	
	Qu'est-ce qui serait difficile... ?	
202	Oui, je réfléchis ! (rire) je suis en profonde réflexion ! (rire)	
	Vas-y, prends ton temps... prends ton temps (rire) !	
203	Comment on va dire, ce qui est difficile... je crois que c'est... alors par exemple, pour celle de Britt-Mary Barth, c'est que ça demande à chaque fois, c'était sur sa technique des, je me souviens bien, des exemples oui, les exemples non, ça demande une préparation énorme si on veut s'en servir pour chaque apprentissage. Donc je peux m'en resservir de temps en temps, mais vu le temps de préparation que ça demande à chaque fois...	Ces apports nécessitent beaucoup de préparation et donc de temps, ce qui limite
	D'accord	
204	Y'a un moment, c'est pas, voilà, c'est pas... il faudrait avoir plus de... entre guillemet de banques prêtes à être utilisées. Peut-être que si on mutualisait, que si entre collègues on pourrait le faire mais bon... y'a un moment on arrive plus à tout faire. (rire) C'est vrai que... les journées n'ont que 24 heures (rire). Je dirais que y'a plus ça, c'est pas forcément que c'est déconnecté mais c'est que ça demande une... un investissement qui est pas forcément possible à tout moment.	Il faudrait des banques de ressources prêtes à être utilisées. Manque de temps
	D'accord. Ok. Je vais rajouter une question, est-ce que tu as des expériences de MAT, de...	
205	Non	
	Tu as été sur des postes un peu particuliers... tu as été surnuméraire...	
206	Maitresse plus, fractionnés, mais c'est tout.	
	D'accord. Ok. Bon, j'arrête.	

Entretien 1_P3 Philippe_codifié

	Alors, 45 minutes ça te convient ?	Cadre de l'entretien
1	Oui oui	
	En général, c'était dans cette durée-là.	
2	Ok	
	Donc tu vois, ça c'est mes questions. Donc, avant de commencer je te remercie d'accepter de prendre le temps de cet entretien. Le contenu il sera anonyme, c'est-à-dire que je vais retranscrire ensuite ce qu'on va se dire mais il n'y aura ni prénom, ni nom, ni nom d'école.	
3	D'accord	
	Et une fois que j'aurai retranscrit, je supprimerai les enregistrements... que j'ai faits. Et puis je m'engage à tenir à ta disposition si tu veux mon travail quand il sera terminé.	
4	D'accord	
	Si tu le souhaites.	
5	Ça peut être très intéressant.	
	Donc on va aborder différents, les différents postes que tu as occupés depuis que tu enseignes en... rapidement, ensuite on parlera des, des textes que tu utilises pour faire lire tes élèves, comment tu les choisis et ensuite on discutera des changements que tu as pu expérimenter à ce niveau-là, et ce qui t'a amené à les faire, et ce que tu en penses. L'objet de ma recherche c'est pas de comparer ou d'évaluer les façons de faire mais de comprendre ce qui fait qu'on change... les raisons pour lesquelles on fait des choix différents, les obstacles qu'on rencontre ou ce qui facilite, les problèmes qu'on rencontre, qu'on a résolu, qu'on a pas résolu, les questions qu'on se pose. Dans les questions que je vais te poser sur ta façon de faire, il y en a peut-être certaines auxquelles tu as déjà réfléchi et d'autres non, et il est possible aussi que je te pose des questions qui se ressemblent un petit peu entre elles.	
6	D'accord.	
	Si quelque chose te semble pas clair, t'hésites pas à me demander de reformuler. Voilà. Est-ce que tu as des questions avant de commencer ?	
7	Non	
	Non ? Alors, au cours de ta carrière, est-ce que tu as changé d'école, ou de niveau et si oui, pour quelles raisons ? Ça peut être perso, professionnel...	

8	Alors oui j'ai changé beaucoup de fois de... de niveaux. Donc moi je viens de (département), euh... j'ai commencé par une classe de CM1 CM2, ensuite donc sur mon poste de stagiaire après mon stage IUFM... ensuite j'ai pris une classe d'Ulis, une ouverture de classe, sur (ville A), ensuite je suis parti vivre à l'étranger pendant un an, j'ai enseigné sur un CP CE1 au (pays)...	- CM1 CM2 - Ulis - CP CE1 dans un pays étranger
	D'accord	
9	Je suis revenu en France et j'ai pris un poste de brigade ASH en (département), et ensuite j'ai pris la direction d'une école sur (ville B), j'ai souhaité changer ensuite de département et venir en Loire-Atlantique, où j'ai pris la direction de l'école dans laquelle je suis actuellement.	- Brigade ASH - Direction à (ville B) - Direction et CP dans l'école actuelle depuis deux ans
	D'accord	
10	Donc j'ai déjà eu... une, deux années de CP, et là c'est ma quatrième année de CP sur les deux... là c'est ma deuxième année donc ma quatrième année en tout.	- Quatrième année en CP
	D'accord. Sur cette école, ça fait... deux ans alors ?	
11	Deux ans	
	Que tu es là ?	
12	Ça fait deux ans que je suis là et ça fait deux ans que j'ai le CP.	
	D'accord. Merci. Alors maintenant on va parler des séances de lecture plus particulièrement. Lorsque tu donnes des phrases ou des textes à lire aux élèves, silencieusement ou à voix haute, donc l'un ou l'autre...	
13	D'accord	
	Ou les deux... euh... dans une étude qui a été faite sur une centaine d'enseignants en CP, ce qu'ils utilisaient le plus souvent pour faire lire leurs élèves c'était soit des fiches, soit des photocopies, le tableau, des albums ou une méthode de lecture. Toi dans ta classe, sur quoi lisent les élèves ?	
14	Sur tout (rire).	
	Sur tout...	
15	Alors sur les fiches pour les lectures du soir...	Lecture du soir sur fiches
	D'accord	
16	Euh... donc qu'on prépare des fois ou qu'on ne prépare pas, ça dépend. Euh... par exemple on va avoir des textes qu'on va lire... les phrases, je vais pas... ils les travailleront, ils les travaillent à la maison (<i>interruption d'un élève qui entre</i>	Lecture du soir sur des phrases nouvelles

	<i>dans le bureau</i>). Euh... donc... oui, ils... pour les phrases ils les feront à la maison, c'est des phrases qu'on a pas travaillées, je considère que c'est des phrases simples, j'utilise Anagraph pour savoir donc euh... qui est un logiciel qui permet de savoir le nombre de... de graphèmes décodables par rapport à ceux qu'on a vus.	déchiffrables (Anagraph)
	D'accord	
17	Donc normalement ils sont sensés le faire à la maison, mais ils ont pas de soucis. J'utilise le tableau, alors j'utilise le tableau soit en écriture, soit en utilisant le manuel projeté...	Tableau pour l'écriture TBI : manuel projeté
	D'accord	
18	Voilà, parce que j'ai un vidéo projecteur donc c'est l'avantage. Mais des fois, j'aime des fois j'aime bien écrire aussi, ce qu'il y a dans le manuel, euh... j'utilise une méthode de lecture mais en fait j'utilise deux méthodes de lecture, j'utilise une méthode de lecture qui s'appelle Piano...	Deux méthodes de lecture : Lecture Piano
	D'accord	
19	Et j'utilise également une autre méthode de lecture mais que pour la compréhension des textes qui s'appelle Lire, écrire avec Ludo.	+ Lire, dire, écrire avec Ludo
	D'accord. Piano, c'est Lecture Piano, c'est ça ?	
20	C'est ça.	
	Oui, il y a une collègue qui m'en a parlé.	
21	Donc c'est avec un petit piano... on peut... euh... coder le... le mot en chantant les syllabes.	
	D'accord.	
22	Et donc y'a des couleurs à chaque fois, donc c'est bien pour les élèves qui sont en difficulté, après j'utilise d'autres outils donc, j'utilise Borel-Maisonny et j'utilise...	Lecture Piano bien pour les E en difficulté
	J'ai pas compris...	
23	Borel-Maisonny, les gestes Borel-Maisonny pour les sons, qui sont aussi utilisés par les orthophonistes, pour les élèves en difficulté c'est intéressant et j'utilise les Alphas en début d'année.	Gestes Borel-Maisonny Alphas en début d'année
	D'accord.	
24	Euh... les albums j'utilise des albums de littérature de jeunesse pour faire de la compréhension de lecture... et ma collègue parce que je suis déchargé le mercredi et le jeudi utilise d'autres albums pour travailler également la compréhension de lecture sur la méthode Auditor Auditrix,	Albums pour la compréhension Déchargé le mercredi et jeudi :

	qui est la même chose que Lector Lectrix et Lectorino et Lectorinette.	sa collègue utilise Auditor Auditrix
	D'accord	
25	Euh... et j'utilise d'autres, les albums également de la Lecture Piano mais je les utilise beaucoup moins, c'est plus en lecture, sur un temps donné, voilà, j'ai pas forcément, je fais pas tous les albums, l'objectif est pas forcément de travailler cette partie-là. Et donc dans la Lecture Piano y'a des textes de toute façon par niveau, euh... y'a trois niveaux à chaque fois, qui sont bien adaptés et qui sont décodables et déchiffrables par les élèves.	Albums de Lecture Piano mais moins Avantage de LP : 3 niveaux de textes, adaptés et déchiffrables
	Y'a des albums qui vont avec cette méthode-là ?	
26	Oui	
	J'ai vu le manuel avec les pages par, par phonème, enfin par graphème...	
27	Y'a des albums, alors euh...	
	Mais j'ai pas vu qu'il y avait...	
28	Alors... sur les albums... je dois les avoir... euh... il y a quatre albums qui sont faits par période... désolé... (<i>l'interphone du portail de l'école sonne, il quitte le bureau</i>). Excusez-moi.	<i>interruption</i>
	Pas de soucis.	
29	Vous allez voir la vie d'un directeur un mercredi matin. (rire)	
	(rire)	
30	Donc sur Lecture Piano y'a... ces albums-là, qui sont ici, euh... y'en a cinq qui sont normalement par période, euh... moi je les utilise pas forcément par période. Normalement ils sont, en fait, on est sensé par rapport à leur programmation qui a été vue en début d'année, qui est leur programmation donc ça dépend de nous si on veut l'adapter ou pas, ou si on l'utilise telle quelle, l'album est normalement euh... on peut le lire en fin de période. Les graphèmes qui sont vus permettent de déchiffrer...	Adapte l'utilisation de LP sur les albums
	D'accord	
31	Donc c'est cinq albums à chaque fois, y'en a d'autres aussi... y'en a... y'en a pas mal, y'a plusieurs séries. Moi j'ai une première série... j'ai les cinq premiers albums de lecture, qui sont ici.	
	D'accord	
32	Donc nous on a lu par exemple... euh... le chat de Véra et on a lu... le deuxième je sais plus... on en a lu que deux pour l'instant et je les utilise un peu en fin de période pour voir un	

	peu... pour faire lire les élèves et voir ce que... ce qui a été retenu par les élèves.	
	D'accord. Et tu suis le... le livre... le guide pédagogique, je sais pas si y'a un guide pédagogique qui va avec cette méthode-là ?	
33	Alors y'a un guide pédagogique, alors... euh... la particularité, c'est que, comme je suis... on est deux enseignants, ce qui est pas forcément le plus facile en CP, euh... on a adapté le guide pédagogique mais on suit quand même les recommandations de Lecture Piano et les recommandations aussi ministérielles... sur le nombre de graphèmes qui sont à étudier donc on étudie... on essaye, enfin même pas on essaye, on étudie les 14-15 qui sont prévus en période une.	Adaptation du guide péda de LP Mais suit quand même les recommandations de LP et du ministère sur la fréquence d'enseignement des graphèmes
	D'accord	
34	Euh... et... alors, on utilise... si on utilise le guide pédagogique, on a juste adapté les exercices parce que y'a... y'a un cahier d'exercice et on fait pas du tout ce cahier d'exercices, on reprend d'autres exercices et on a adapté aussi les dictées. Parce que y'a pas forcément des... dictées qui sont... qui sont prévues dans la... dans le... le guide pédagogique.	Adaptation des exercices de LP + ajout de dictées
	Donc tu as rajouté des choses...	
35	Rajouté pas forcément parce que ils prop... ils disent qu'il faut faire des dictées mais ils ne disent pas forcément quoi alors...	
	D'accord	
36	Non, parce que on fait une séance... typique de ce qu'on nous recommande. Ce que je faisais pas par exemple sur le... les années où j'étais... dans les autres écoles parce que maintenant on est un peu plus contraint par... par le guide ministériel, tout simplement, si on veut... si on veut être en accord avec ce qui est dit par le ministère, on est... avant moi je travaillais avec Ribambelle, on travaillait beaucoup plus la compréhension de lecture...	Changement : fait maintenant une séance typique de ce qui est recommandé, on est plus contraint par le guide ministériel Avant : Ribambelle et + de compréhension
	Oui	
37	Et on travaillait... aussi... moins le déchiffrage, on était, moi j'avais des enfants qui... inventaient des mots tout simplement alors que là on a beaucoup moins d'enfants qui	Avant : - de déchiffrage Des E inventaient des mots

	inventent des mots par contre je trouve qu'ils ont moins accès au sens.	Maintenant : - d'E inventent des mots mais ils ont moins accès au sens.
	D'accord	
38	Donc c'est pour ça qu'on rajoute en plus de la littérature de jeunesse et pour travailler sur les albums.	Raison pour laquelle il rajoute des albums
	Quand tu parles des recommandations ministérielles, tu parles du livre orange, c'est ça ?	
39	Du guide, du guide orange, oui.	Référence au guide orange
	Qui est... il est... il est paru quand ? Quand est-ce que... ?	
40	Euh... 2018 et il a été remis à jour, non, 2017 et il a été remis à jour en 2018.	
	D'accord. Et il y a un changement tu trouves à ce moment-là ?	
41	Alors, oui, oui...	A changé sa pratique
	Qui s'est fait dans les... toi, au niveau de ta pratique ?	
42	Au niveau de ma pratique, oui...	
	Ou au niveau des écoles... ?	
43	Euh... au niveau des écoles je ne sais pas. Moi quand je suis arrivé sur la circonscription, euh... on a considéré que j'étais un premier enseignant en CP, parce qu'ils reprennent pas... et donc j'ai fait la formation en fait euh... et donc on nous a donné les recommandations...	L'année dernière a fait une formation pour les nouveaux enseignants en CP pendant laquelle on lui a donné les recommandations
	Ah, il y a eu une formation ?	
44	Oui, une formation, une formation lecture. Pour les nouveaux enseignants en CP.	
	D'accord. Qui était obligatoire ?	
45	Qui était obligatoire.	
	Et c'était sur un temps de classe ?	
46	C'était sur le temps de formation.	
	Le mercredi après-midi, les animations péda ?	
47	Oui oui. Sur les animations péda, on avait... on n'avait pas le choix, on avait que cette animation possible pour... pour l'année... l'année où je suis arrivé sur le... la circonscription.	18h obligatoires
	Donc les 18 heures.	
48	Voilà.	

	Et là on vous a dit il faut utiliser	
49	On nous a donné des outils...	On leur a donné des outils
	Ou il faudrait...	
50	Voilà, il faudrait utiliser tel outil. On nous a demandé quel manuel on utilisait. On a discuté autour des manuels. On a bien vu que chacun avait ses manuels différents. Que dans tous les manuels, en l'adaptant, on pouvait respecter et par contre on nous disait bien qu'il fallait respecter... les... le nombre de graphèmes à utiliser, partir du graphème et non pas du phonème, ça c'est quelque chose qui a beaucoup changé... avant on partait surtout du phonème et on faisait ensuite du graphème, et on est plus en fait effectivement sur du déchiffrage... le sens vient en second. Par contre, je pense qu'on est plus dans l'encodage, ce qu'on faisait moins avant je pense. Le fait de faire des dictées, moi ce que je faisais pas, après bon j'étais un jeune enseignant quand j'ai pris en CP, je faisais pas énormément de dictées de syllabes, de dictées de mots, là j'en fais beaucoup et ça permet aux enfants d'encoder et comme les deux vont ensemble, voilà, on peut lire mais si... lire va avec le écrire donc...	Ils ont discuté autour des manuels qu'ils utilisaient, que chaque P avait un manuel différent. On leur a dit qu'il fallait adapter les manuels pour respecter la fréquence d'enseignement des graphèmes, de partir du graphème, qu'il faut partir du déchiffrage, le sens après. Changement : fait plus d'encodage que quand il était un « jeune » enseignant, lire va avec écrire.
	Et qu'est-ce qui t'a... tu avais déjà choisi euh... la méthode de Lecture Piano à ce moment-là ?	
51	Au départ... au départ, donc moi quand j'ai quitté mon école à (ville B), j'ai discuté, donc je savais que j'allais sur cette école arriver et que j'allais avoir un CP, donc j'ai discuté avec l'enseignante qui était en CP dans mon école à (ville B)...	Avant d'arriver dans cette école en CP, a discuté avec la collègue de CP de son ancienne école.
	Oui	
52	Qui m'a parlé, elle, elle utilisait la méthode de Lire dire écrire avec Ludo euh... donc je suis parti sur cette méthode, la première année, y'a... voilà... j'ai fait un bilan à la fin de l'année, y'avait des choses qui me plaisaient, d'autres qui me plaisaient pas du tout, euh... y'avait des choses qui étaient vues beaucoup trop tôt en début d'année et les élèves étaient perdus donc ben après j'ai retravaillé, j'ai regardé un peu	Qui utilisait Lire dire écrire avec Ludo et c'est pour ça qu'il l'a choisie l'année dernière. A la fin de l'année, a fait un bilan sur ce

	toutes les méthodes qui existaient, je trouvais que la Lecture Piano était... plus... était intéressante, y'avait... les textes, même si parfois les phrases sont un peu... voilà je les trouve... elles ont pas... c'est pas qu'elles ont pas de sens mais pour les élèves c'est un peu compliqué et voilà... y'a pas... enfin je sais pas si tu as vu un peu ce que ça pouvait donner...	qui plaisait ou pas, que certaines choses étaient vues trop tôt, les E étaient perdus, a retravaillé, regardé les méthodes existantes, a trouvé LP intéressant même si les phrases sont un peu compliquées
	Oui	
53	Sur certaines phrases, c'est pas...	
	Avec du lexique qui est pas toujours un lexique... dans leur... dans ce qu'ils connaissent... ?	
54	Dans ce qu'ils connaissent et... mais je trouvais qu'elle était bien faite euh... elle est agréable, les pages sont agréables à lire, euh... en plus ben on a le manuel numérique, les livres sont... assez rigolos sur les livres de littérature de jeunesse... la progression est plutôt cohérente donc... y'a pas mal de choses qui sont intéressantes. Le piano peut... en début d'année, je trouve qu'il est intéressant pour les élèves. Ça permet euh... voilà de... de faire la sonorité et de... et de voir un peu ce qui se fait... ben pour les élèves en difficulté ensuite, je l'utilise en plus donc c'est vrai que c'est quelque chose que je trouve bien. Les élèves qui sont pas en difficulté, tout de suite... ils... voilà... ils oublient, ils arrêtent d'utiliser le piano mais les élèves qui sont en difficulté ils ont encore besoin et je trouve que c'est intéressant.	LP : méthode bien faite, agréable, manuel numérique, albums assez rigolos, progression cohérente, piano intéressant en début d'année et ensuite pour les E en difficulté.
	Alors quand tu dis le changement de méthode c'est entre l'année dernière et cette année ?	
55	Oui oui.	
	D'accord.	
56	Mais j'ai gardé Lire dire écrire avec Ludo parce que la partie compréhension... euh... compréhension orale... euh donc y'a un texte, en fait Lire dire écrire avec Ludo, y'a un texte par... jour...	A gardé LDE avec Ludo pour la compréhension.
	D'accord	
57	Par semaine. Qui... qui correspond... c'est un petit, y'a un petit souriceau qui rentre en CP et je trouve que les textes sont vraiment très proches des élèves	Les textes sont très proches des E.

	D'accord	
58	Avec un voc... un vocabulaire qui peut être compliqué mais qui est très intéressant. C'est de la lecture orale, de la compréhension orale et en plus y'a une méthode... d'écriture avec. C'est-à-dire que y'a une image euh... de l'histoire le lundi, et on peut la reprendre en fin de semaine avec une autre image qui est la suite du texte et les enfants doivent inventer un texte donc pour la production d'écrits je trouve ça très intéressant. Et c'est cohérent parce que... parce que c'est complètement déconnecté de la Lecture Piano, j'utilise pas du tout la partie... codage de... de la méthode Lire, dire, écrire avec Ludo. Je la trouve pas très bien faite.	Ludo : vocabulaire compliqué mais intéressant, utilisation le lundi et le vendredi pour la compréhension orale et la production d'écrits. Cohérent parce que déconnecté de LP car n'utilise pas la partie décodage de Ludo.
	Alors que normalement elle serait sensée faire les deux compétences ?	
59	On peut tout faire, oui oui.	
	D'accord.	
60	Mais je la trouve... par exemple sur le son [eu], on voit le e, le eu et le oeu dans le même son à la quatrième semaine (<i>le téléphone sonne et quelqu'un frappe à la porte</i>).	<i>interruption</i>
	Ah oui en effet	
61	Ce qui est très compliqué. (<i>Il répond au téléphone et à la collègue qui est entrée dans son bureau</i>). Euh... donc oui... ce qu'on... le... on pourrait utiliser toute cette méthode, je trouve que la progression est pas du tout adaptée...	Ludo : progression pas adaptée
	Oui	
62	Et... après les histoires sont vraiment intéressantes.	Mais les histoires sont intéressantes
	Donc toi, dans une semaine ou dans une journée, tu utilises, chaque jour tu utilises les deux ?	
63	Non...	
	Ou y'en a une que tu utilises plus fréquemment que l'autre ?	
64	Euh... la méthode Dire lire écrire avec Ludo, je l'utilise que le lundi pour présenter le texte de la semaine.	
	Oui	
65	Et je l'utilise le vendredi pour faire de la production d'écrits. Et je l'utilise pas tout le temps le vendredi, dès fois je fais autre chose en production d'écrit donc...	Ludo pas toujours le vendredi car fait parfois autre chose en production d'écrits
	D'accord	
66	Voilà. Mais je l'utilise pas le reste de la semaine.	

	Le reste de la semaine c'est plutôt...	
67	C'est Piano.	
	D'accord. Et en complément tu m'as parlé au début de fiches...	
68	Ben en fait j'ai les fiches de lecture du soir, que moi j'adapte parce que...	Fiches du soir adaptées
	Qui sont issues de phrases de Lecture Piano, de Piano ?	
69	Ça dépend. Soit j'en invente...	Phrases inventées
	D'accord	
70	Soit... soit j'utilise Piano... tout en étant, l'objectif c'est qu'elles soient déchiffrables par rapport aux phonèmes et aux graphèmes qu'on a vus, et... en fait dans la fiche je rajoute l'Alpha et le son Borel, le geste Borel Maisonnny, pour que ce soit cohérent avec ce que je fais en classe. Tout simplement.	Soit issues de LP Déchiffrables + Alpha + gestes Borel
	D'accord. Ok. Et puis les albums, c'est les albums de... la méthode Piano.	
71	Ou des albums de littérature de jeunesse.	
	En plus.	
72	En plus. Là par exemple sur la période on travaille sur le loup, donc je fais... Le loup qui voyageait dans le pays des contes, donc ça c'est un album de littérature qu'on travaille, tous les vendredis... en littérature de jeunesse.	Album de littérature de jeunesse sur le thème de la période
	Donc euh... ok, donc sur le changement... on va dire qu'il y a eu... tu dirais qu'il y a eu... tu as fait quatre années en CP, c'est ça ?	
73	C'est ça.	
	Et sur les quatre années...	
74	J'ai utilisé trois méthodes.	3 méthodes sur 4 années de CP
	Trois méthodes différentes.	
75	J'ai utilisé Ribambelle...	
	La première année c'était Ribambelle...	
76	Les deux premières années c'était Ribambelle.	Deux premières années : Ribambelle
	Les deux premières années, c'était Ribambelle...	
77	Voilà, Ribambelle je l'utilise encore... pour les élèves qui sont... per... qui lisent très vite pour les mettre en autonomie sur les albums parce que là on travaille plus la compréhension. Donc ça c'est très pratique pour moi mais par contre si on veut travailler le décodage... on part sur un	Utilise encore Ribambelle pour les E lecteurs en autonomie mais trop compliqué

	texte, je le trouve... je trouve que c'est vraiment compliqué pour les élèves qui sont en difficulté.	pour les E en difficulté
	Et ensuite, quand tu es arrivé ici, l'année dernière, là tu avais eu des discussions avec ta collègue de CP, c'est ça ?	
78	De mon ancienne école	
	De ton ancienne école... j'essaie de retrouver la logique qui fait que tu es passé là à... Lire dire ? Dire lire ?	
79	Lire... euh dire... alors je sais même plus comment elle s'appelle...	
	Dans quel sens...	
80	Dire lire écrire ou Lire dire écrire avec Ludo...	
	D'accord	
81	Et puis après voilà...	
	Et là maintenant tu fais un mix...	
82	Un mix parce que je trouvais... j'étais pas content et puis là c'était vraiment une réflexion personnelle	N'était pas content de Ludo, fruit d'une réflexion personnelle
	Oui	
83	J'étais pas content de... euh... les élèves ont appris à lire mais je trouvais qu'il y avait des choses qui étaient pas... cohérentes dedans. Donc... avec en plus des mots... dans les phrases c'était compliqué, tout n'était pas déchiffrable, je trouvais vraiment ça compliqué.	Car il y avait des incohérences, des mots et des phrases compliqués, pas assez déchiffrables
	Et puis y'avait eu en plus l'animation, enfin les formations que tu avais eues l'année dernière...	
84	Oui mais après, c'est pas forcément la formation, c'est moi vraiment que... que je trouvais que les élèves étaient...	Ce n'est pas la formation qui a fait changer mais son observation des E
	D'accord	
85	Sur certains points... le [eu] par exemple... ph le f, tout faire en même temps je trouvais ça très compliqué pour les élèves. Après voilà, c'est... un choix...	Certains sons sont trop compliqués C'est un choix
	Tu dirais qu'elle a pas influencé la formation que tu as eue l'année dernière ?	
86	Si si, y'a des choses qui étaient intéressantes... euh... c'était plus la présentation des outils qui était intéressante parce que, comme on nous a expliqué, le manuel, on peut utiliser n'importe quel manuel, tant qu'on arrive à justifier pourquoi on l'utilise et ce qu'il y a dedans et ce qu'on ne prend pas parce que... même dans la méthode Piano, y'a des choses	Des choses intéressantes dans la formation : la présentation des outils. On leur a expliqué qu'on peut utiliser n'importe

	qu'on... qui sont pas forcément bonnes donc il faut arriver à prendre... ce qu'on a envie de prendre, tout simplement.	quel manuel si on peut justifier ce qu'on prend ou pas Il faut arriver à prendre ce qu'on a envie de prendre
	Alors toi, qu'est-ce que tu te donnes... les critères qui te font choisir plutôt telle ou telle façon de faire, qu'est-ce que tu te donnes comme critère ?	
87	Alors, le critère, comme je disais, c'est des textes qui sont déchiffrables rapidement par les élèves euh... une avancée assez rapide, chose qui a quand même évolué parce que c'est vrai qu'on disait à un moment donné que... il fallait pas forcément que les élèves apprennent trop vite les graphèmes, je trouve finalement que quand ils apprennent vite, on a de plus en plus d'élèves qui lisent beaucoup plus vite, qui rentrent dans la lecture, on va pas dire qui lisent beaucoup plus vite, ça c'est pas vrai, qui rentrent dans la lecture et puis après on se retrouve plus confrontés, quand on est sur les sons complexes à des difficultés mais sur les sons simples, en apprenant assez vite, donc c'est vrai que la méthode Piano, elle va vite par exemple. Donc euh...	Critère de choix : textes déchiffrables, ce qui a changé. Avant : il ne faut pas enseigner les graphèmes trop vite. Maintenant, quand on enseigne vite, de plus en plus d'E rentrent dans la lecture tôt, ce qui est le cas de LP
	Et tu as constaté ça...	
88	Oui. Ah oui, ça, là-dessus, sur les sons simples on va très très vite. Et c'est pas plus mal parce que les enfants déjà travaillent en grande section donc...	C'est bien d'aller vite pour les sons simples, ils sont déjà travaillés en GS
	D'accord. Ok. Euh... après dans les autres... raisons qui auraient pu t'amener à changer, tu vas me dire si y'en a qui... qui te parlent ou pas, ça aurait pu être aussi... donc ton changement de l'année dernière, ou ton changement aussi de cette année, la facilité de gérer la classe, par exemple les différences de niveaux ou... tu as que des CP dans ta classe ?	
89	J'ai que des CP, oui.	
	Avec quel effectif ?	
90	Alors là je suis à 24 élèves.	
	D'accord. Donc vous êtes pas en zone à favoriser ou quoi que ce soit.	
91	Non.	
	Donc faciliter la gestion de la classe, des groupes, de ta journée, améliorer l'apprentissage des élèves, donc une efficacité plus de la méthode, de la démarche, diminuer ton	

	temps ou en tout cas faciliter le temps de préparation et de correction... la facilité d'utilisation de la méthode avec le... éventuellement le guide du maître, donc l'efficacité j'ai dit, l'envie aussi de changer, de pas toujours faire la même chose, euh donc la formation tu m'en as parlé, des discussions avec des collègues tu m'en as parlé, tu es le seul enseignant de CP ?	
92	Oui	
	Oui ?	
93	Tout à fait.	
	Et puis éventuellement de l'insatisfaction, quelque chose tu te dis non, ça, ça me convient pas...	
94	Ben ce changement-là, insatisfaction, là on est d'accord... euh oui le fait pour le... oui... le...	Raisons du changement : insatisfaction
	Je t'ai dit la gestion de la classe...	
95	La gestion de la classe pas forcément...	Gestion de la classe : non
	Différences de... gérer par exemple l'hétérogénéité des élèves...	
96	Bon après moi j'ai... l'avantage de la méthode Piano c'est qu'effectivement y'a trois niveaux. Dans la lecture des textes quand à un moment donné... en fait sur la méthode Piano, ce qui est intéressant c'est qu'il y a une partie fluence aussi et cette sur cette partie fluence y'a vraiment trois textes de niveaux. Alors eux, ils proposent que ce soit les élèves qui choisissent leur niveau... pour la gestion de classe je préfère moi... je connais les élèves donc je sais que tel groupe va dans le niveau 1, tel groupe dans le niveau 2 et s'ils se sentent capables ils peuvent me dire je veux essayer le niveau 2 mais un élève de niveau 1 va... parce que y'a des élèves qui vont, qui vont regarder ce que fait le camarade, il est au niveau 3 je veux faire pareil alors là...	Avantage de LP : trois niveaux de textes pour adapter au niveau de lecture des E
	Et les raisons pour lesquelles ils choisissent le niveau sont pas forcément les bonnes, c'est ça ?	
97	Non, voilà... donc... et là c'est intéressant quand même, ça permet de gérer l'hétérogénéité et ça permet, moi j'ai adapté les exercices en trois groupes de niveau pareil.	A adapté les exercices aux trois niveaux
	Oui	
98	Euh...	
	Tu m'as... après, l'appren... l'efficacité de l'apprentissage ?	
99	Oui, parce que ce que je disais entre les deux méthodes, je trouve que...	Raison : plus efficace

	Particulièrement sur les élèves en...	
100	En difficulté	
	En difficulté, pour Lecture Piano ?	
101	Oui oui	
	Et puis tu gardes Ribambelle pour les... les élèves... au contraire qui...	
102	Qui sont les plus en... plus à partir de janvier.	Ribambelle pour les lecteurs à partir de janvier
	Oui	
103	Parce que je considère que même si ils sont presque lecteurs, je souhaite qu'ils participent quand même à la vie de classe, aussi en début d'année. Parce que voilà, la classe de CP, il y a d'autres choses que la lecture... quand même il y a une grande marche entre la grande section et le CP et y'a besoin de former un vrai groupe qui va... qui va se suivre en élémentaire.	Pas en début d'année pour que tous les E restent ensemble, besoin de former un groupe en CP
	D'accord. Après, je t'avais... je parlais du temps de préparation ou de correction...	
104	Non, ça a pas diminué mon temps de préparation ! (rire) Mais bon...	Changement : n'a pas diminué le temps de préparation
	C'est pas ton critère...	
105	Non et puis euh... là par contre je ne rechangerai pas à la fin de l'année. Ça, ça pourrait être un critère.	Mais ne changera pas l'année prochaine, pour diminuer son temps de préparation
	D'accord	
106	Pour que je puisse... m'adapter encore, voilà, je ferai des changements à la marge...	S'adaptera en faisant des changements à la marge
	Oui	
107	Parce que là j'ai tout recréé en deux ans, j'ai refait deux créations parce que même si j'utilise la méthode, donc je crée des choses donc euh... ça me demande du temps tout simplement donc, je sais que l'année prochaine je souhaite passer sur une autre matière plutôt que la lecture donc... je change... je ferai des changements à la marge.	A fait deux créations en deux ans, ça demande du temps, l'année prochaine passera du temps sur une autre matière

	D'accord. Tu considères que cette année et l'année dernière tu as consacré surtout du temps pour...	
108	Oui oui	
	Pour travailler ça ?	
109	Sachant que je suis plus à l'aise en mathématiques donc euh...	
	D'accord	
110	J'avais besoin de partir plus sur la lecture. L'année prochaine ce sera plus sur les mathématiques. Parce qu'on a fait pas mal de choses sur l'école et on... je souhaiterais continuer dans ma classe.	Avait besoin cette année et l'année dernière de travailler sur la lecture
	D'accord. Et puis... je t'avais... l'envie de changer, c'est-à-dire pas toujours envie de faire la même chose, est-ce que ça...	
111	Je pense que ça... non pas forcément mais ça se... si je continue le CP ça changera peut-être à un moment donné, mais je me dis au bout de 10 ans...	Mais changera peut-être au bout de 10 ans
112	Oui voilà	
	Peut-être que je changerai de méthode... faire les mêmes textes pffff...	Parce que refaire les mêmes textes
	Mais dans une échelle plus longue quoi.	
113	Oui, plus longue.	
	Si jamais tu, tu restais sur ce niveau-là. Euh et puis... donc formation on en a parlé, à moins qu'il y ait d'autres choses au niveau formation qui te viennent là ?	
114	Non non	
	Discussions avec les collègues...	
115	Là on en discute... après on est sur une équipe où on est pas tous d'accord sur... le guide orange notamment...	Pas d'accord avec les collègues de maternelle sur le guide orange
	D'accord	
116	Voilà, moi j'ai des collègues de maternelle qui partent du phonème donc... elles me disent ben pourquoi toi tu pars du graphème, voilà, donc ça c'est quelque chose qui est un peu plus compliqué. On n'est pas d'acc... forcément d'accord là-dessus après on a pu en discuter, au final y'a pas forcément de changement, moi je trouve que y'a pas forcément de... y'a pas de... on fait quand même de la phonologie donc... qu'on parte du graphème ou qu'on parte du phonème, c'est pas ça qui va changer, c'est plus le fait qu'on aille plus vite et qu'on fasse des textes qui sont un peu plus déchiffrables	Elles partent du phonème Discussions entre eux Finalement, partir du phonème ou du graphème ça ne change pas. Ce qui change, c'est le rythme

	parce qu'on est que dans le décodage, ce qui va changer. Mais voilà, et que on a quand même, on travaille quand même le sens, mais sur un autre temps.	d'enseignement et les textes déchiffrables pour ne faire que du décodage et travailler la compréhension à un autre moment.
	D'accord.	
117	J'ai des... la séance de... de lecture... on va appeler ça lecture même si j'appellerais plutôt ça décodage, on est vraiment sur... du décodage et de l'encodage. Et pas sur le sens du tout. Le sens on le fait... à un autre moment. Les deux vont ensemble mais...	Le décodage va avec la compréhension mais ne s'enseigne pas au même moment.
	Et le fait que tes collègues aient... aient une façon de voir... le guide orange c'est pour les CP ?	
118	C'est que pour les CP.	
	Ou, c'est ça. Donc elles, elles l'ont pas forcément...	
119	Non, mais on en a discuté, parce que je considère que c'est important qu'elles soient au courant donc... voilà, après... après ça change pas, c'est moi l'enseignant de CP...	A discuté de son choix avec les collègues pour qu'elles soient au courant mais c'est lui qui décide pour sa classe.
	Oui oui	
120	Après je le justifie auprès des parents, donc... et les parents pourraient aussi... c'est quelque chose qui... les parents peuvent avoir accès au guide orange donc ils pourraient très bien me dire... mais vous respectez pas les... bon après ça... c'est des discussions qui sont intéressantes parce que j'en prends pas, je prends pas tout dans le guide orange donc y'a des choses que je considère pas adaptées donc...	Justifie son choix auprès des parents qui peuvent avoir accès au guide orange Ne prend pas tout du guide orange, ne prend pas ce qui n'est pas adapté
	Et par rap... justement, avec les parents, tu discutes, tu leur présentes tes choix ?	
121	En début d'année, je leur présente, oui, je leur présente le choix de la méthode, pourquoi je choisis cette méthode... pourquoi je choisis deux méthodes... euh... et ce qu'on va faire en classe et comment se déroule une séance.	Explique, décrit ses choix aux parents en début d'année
	D'accord	

122	Et ce que j'attends d'eux, après, le soir, parce que ce que je pouvais remarquer aussi sur mes premières, mes deux premières années, sur Ribambelle, ce qu'on donnait en lecture c'était les textes de Ribambelle, et les enfants les connaissaient par cœur ! Donc en fait les parents disaient ben en fait il sait pas lire mon enfant, il sait... il connaît juste par cœur donc ben il récite. Tandis que là, c'est des phrases qu'on a pas lues, en classe. Quand ce sont des phrases, ou des syllabes ou des mots, ce sont des mots que je ne choisis pas de la lecture Piano par contre.	Et ce qu'il attend d'eux le soir Avant avec Ribambelle : lecture « par cœur », pour certains parents ce n'était pas de la lecture, ce qui n'est pas le cas avec LP
	D'accord.	
123	Le texte oui. Mais le... les phrases et les mots, c'est... je choisis d'autres mots, quoi. Pour que voilà, ce soit vraiment de la lecture à la maison. Donc ça permet aussi de voir pour les élèves en difficulté, j'ai des parents qui viennent plus facilement me voir en me disant ben là, effectivement, on trouve qu'il a du mal. Tandis que si on leur donne quelque chose qui a déjà été lu, ils vont dire ben il sait lire en fait, ou alors il a inventé mais c'est pas grave, ça veut dire qu'il a dû le lire en classe, donc... ça doit aller.	Pour d'autres ça masquait les difficultés
	Donc ça permet de travailler qu'est-ce que c'est que lire...	
124	Oui	
	Qu'est-ce que ça veut dire de lire, oui... D'accord. Euh... j'allais te demander s'il y a eu des allers-retours entre ta façon de faire de l'année dernière et puis cette année mais non c'est plutôt...	
125	Oui c'est plutôt...	
	Une évolution...	
126	Oui, plutôt une évolution...	Son changement c'est plus une évolution que des allers-retours
	Est-ce que... tu pourrais détecter des contradictions entre le fait d'utili... le fait d'utiliser deux méthodes différentes en même temps ? Est-ce qu'il y a des choses qui...	
127	Non parce que...	Pas de contradiction dans le fait d'utiliser deux méthodes
	Tu dirais là ça coince...	
128	Non parce que comme je te dis, j'utilise pas le... la partie codage euh... la partie code du manuel donc c'est vraiment de la compréhension donc non ça a pas de... pas d'influence.	Parce qu'il n'utilise que la

		compréhension de Ludo
	D'accord. Est-ce que ça a été difficile pour toi de changer, c'est-à-dire de... d'avoir Ribambelle, de passer à... Dire lire écrire... ensuite de passer... est-ce que...	
129	Non parce que mine de rien dans les méthodes quand même on est... on est pas mal soutenu... avec les guides... les guides du maître donc euh... après y'a des choses qu'on fait évoluer au cours de l'année mais non non j'ai pas... après c'est... effectivement, entre Ribambelle et entre partir de textes et d'albums et là, partir de... syllabes, de mots... c'est pas du tout la même chose ! Mais c'est pas... c'est pas gênant au final et puis ça demande pas énormément d'efforts non plus.	Ça n'a pas été difficile de changer car on est soutenu avec les guides du maître des méthodes même si on fait évoluer, ça ne demande pas énormément d'effort non plus
	Le fait qu'il y ait support, enfin des...	
130	Oui oui, on a tout au final. Maintenant on a quasiment tout. Après c'est à nous d'adapter mais on peut trouver tout ce qu'on veut.	C'est à nous d'adapter mais on peut trouver tout ce qu'on veut
	D'accord. Alors après c'est plutôt sur tout ce qui a pu faciliter le fait de changer de méthode, ce que tu as pu éventuellement observer, le fait par exemple d'avoir plus d'expérience...	
131	Oui	L'expérience facilite
	Au fur et à mesure	
132	Ben oui oui. Ça c'est sûr. Ben en fait... ben maintenant, c'est plus facile de faire des choix. Parce que... en premier... si je me remets en jeune enseignant, en arrivant en CP, je pense qu'on est complètement perdu dans les méthodes et on choisit je pense celle qu'on a... celle de la collègue euh... celle dont on a entendu parler... voilà, je pense qu'il y a eu une mode des Alphas à un moment donné où tout le monde a fait les Alphas euh... après y'a eu la mode de Ribambelle où tout le monde a fait Ribambelle et là maintenant c'est un peu plus partagé mais je pense que quand on arrive dans une école, on choisit la méthode qui est en place... Moi je... sur la première année où je suis arrivé en CP, j'ai choisi... c'était Ribambelle, donc j'ai choisi Ribambelle. Là je suis arrivé c'était la méthode des Al... c'était L'école des albums, je me suis dit non, je pars pas à partir d'albums, donc je ferai pas L'école des albums.	C'est plus facile de faire des choix « si je me remets en jeune enseignant arrivant en CP », on est perdu dans les méthodes, on choisit celle de la collègue, celle dont on a entendu parler, mode des alphas, mode de Ribambelle, quand on arrive dans une école, on choisit la méthode en place,

		c'était Ribambelle donc j'ai choisi Ribambelle. Ici, L'école des albums mais n'a pas voulu partir d'albums.
	D'accord.	
133	Donc je pense que effectivement, ça dépend de l'expérience.	Ça dépend de l'expérience
	Au début on fait par...	
134	On fait par mimétisme.	Au début on fait par mimétisme
	Par mimétisme et ensuite...	
135	Oui oui, ben oui, et après on fait ses choix.	Ensuite on fait ses choix
	On fait ses choix, d'accord.	
136	C'est-à-dire que la première année, c'est pour ça que c'est compliqué la première année, on sait pas... on navigue à vue et puis on sait pas ce que ça va donner sur les élèves, même si on est formé... on n'a pas fait d'année de CP... en entier donc... on va pas forcément...	C'est compliqué la première année, on ne sait pas, on navigue à vue, on ne sait pas ce que ça va donner sur les E même si on est formé, on n'a pas fait d'année de CP
	D'accord. Euh... le fait d'avoir plus de temps, alors en tant que directeur... (rire) tu peux peut-être pas dire que tu as plus de temps... ?	
137	(rire) Non, j'ai pas plus de temps, non, j'en ai beaucoup moins on va dire. Avec la direction j'en ai beaucoup moins. C'est pour ça que je dis... c'est compliqué un CP... euh... faire, avoir un complément en CP c'est vraiment compliqué parce que tout est en continu, la lecture est en continu, l'écriture est en continu, les mathématiques on peut un peu séparer mais c'est vrai qu'en lecture écriture c'est compliqué. Euh... moi je vois l'évolution des élèves, ma collègue aussi mais... on la voit pas sur une semaine donc euh... c'est ça que c'est un peu compliqué. Mais non, j'ai pas plus de temps que ça, j'ai... c'est compliqué d'avoir... les deux en même temps.	A moins de temps avec la direction, c'est compliqué. C'est compliqué de faire un CP avec deux enseignants parce que tout est en continu en lecture.
	Euh... après, ça peut être, bon ça, ça te concerne pas mais j'aurais pu dire un groupe qui soit plus facile d'une année sur l'autre ou qui soit plus difficile qui... dire bon tiens...	

138	Oh si si je...	
	C'est les élèves qui font que ça fait changer de façon de faire...	
139	Si si, là j'ai un groupe difficile, en plus, donc euh...	A un groupe difficile cette année
	Oui	
140	Avoir cette méthode-là, elle permet quand même... enfin, je vois quand même là notamment depuis février mars, les élèves sont beaucoup plus autonomes et je peux travailler beaucoup plus avec le groupe qui reste en difficulté.	Avec LP, les E sont beaucoup plus autonomes, ce qui permet de travailler avec les E en difficulté
	D'accord	
141	Donc... c'est vrai que le fait que d'utiliser cette méthode m'a fait rentrer plus vite...	LP a rendu des E plus rapidement lecteurs
	Là tu parles de la lecture Piano	
142	La Piano, on va rentrer beaucoup plus vite et au final, j'ai eu des élèves, ben j'ai deux groupes en fait qui sont lecteurs, j'ai un groupe de deux trois quatre élèves qui restent encore en difficulté donc c'est... j'ai beaucoup plus le temps de m'en occuper maintenant.	Donc a plus de temps pour les E en difficulté
	Donc là quand on parlait de difficultés, tu parlais de difficultés d'apprentissage, pas de comportement.	
143	Ah si j'ai les deux ! (rire)	Difficultés d'apprentissage et de comportement
	T'as les deux.	
144	J'ai un groupe...	
	Sur les deux niveaux	
145	Oui oui, j'ai un groupe qui bouge beaucoup, un groupe, voilà, avec un bon groupe de garçons qui... qui est très sportif...	Un groupe qui bouge beaucoup
	Oui	
146	Oui	
	Et là, ta façon, ta méthode... euh... ta méthode de lecture elle joue aussi sur le côté... comportement ou pas ?	
147	Ben ils sont bien rentrés dedans, oui oui, je trouve qu'ils sont bien rentrés dedans, elle est très carrée...	
	Oui...	
148	Donc c'est vrai que pour un groupe qui bouge beaucoup... quelque chose de carré c'est pas mal...	Pour un groupe qui bouge beaucoup,

		quelque chose de carré c'est bien
	D'accord. Ok. Euh... d'accord... ensuite, les discussions avec les collègues, parents, on en a parlé euh... ensuite je voulais te demander donc comment tu te sers des instructions officielles, des documents d'accompagnement, des recommandations pour décider de tes choix pour l'enseignement de la lecture, donc tu m'as dit...	
149	Après, moi j'ai... voilà... d'une façon bête et méchante, j'ai lu le guide orange et puis, j'ai vu ce qui me plaisait et ce qui me plaisait pas, est-ce que j'étais en a... avec ce... en quoi j'étais d'accord et... et puis après... ben je trouve que... y'a des choses qui sont intéressantes donc autant les prendre puis après y'a des choses... ben j'ai... l'objectif c'est pas de se mettre la pression... voilà, on nous demande dans le guide orange de faire... je sais plus si c'est 14 ou 15... 15 correspondances grapho-phonémiques avant les vacances...	« d'une façon bête et méchante » a lu le guide orange, a vu ce qui plaisait ou pas, avec quoi il était en accord, a pris ce qui était intéressant Ne pas se mettre la pression sur la fréquence d'enseignement
	Oui	
150	Si j'en ai fait que 12 euh...	Ça peut être moins que ce qui est recommandé
	Oui	
151	Voilà, c'est pas très grave, au final. Mais... mais par contre j'en ferai pas 5.	Mais pas beaucoup moins
	Oui	
152	Comme on pouvait faire à un moment donné. On se disait oulala, je vais avoir un groupe difficile, je vais en faire que 5-6... et puis au final ben j'ai, y'a des élèves qui avancent pas et c'est pas parce que... je trouve que ce qui est pas mal expliqué c'est que... on dit, après voilà, c'est des neurosciences... que plus ils ont de graphèmes, plus ils vont rentrer facilement dans la lecture, même les élèves en difficulté ils vont en avoir, ils vont avoir... tandis que si on va pas vite ben... à un moment ils seront toujours en difficulté donc... Mais y'a des choses après qui sont pas intéressantes donc...	Avant, on se disait qu'avec un groupe difficile il fallait ralentir et finalement des E n'avancent pas. Les neurosciences disent plus ils ont de graphèmes, plus ils entrent facilement dans la lecture, même les E en difficulté. Sinon, si on ne va pas vite, ils seront

		toujours en difficulté Mais il y a des choses qui ne sont pas intéressantes
	C'est... ce qui serait moins intéressant, ce qui correspondrait moins à ton travail...	
153	Ben en fait, sur le premier guide orange, y'avait très peu de choses sur la compréhension.	Parce qu'il y avait peu de choses sur la compréhension dans la première version
	C'était plutôt qu'il manquait des choses ?	
154	Oui, qu'il manquait des choses donc c'est des choses à rajouter, après...	Il manquait des choses
	D'accord	
155	Après je trouve que le déroulé des séances qui sont proposées sont pas... sont pas si mal que ça. Bon on les adapte mais elles sont pas si mal que ça. Une partie... une partie de décodage avec les élèves... une partie de phonologie... une partie d'encodage avec des dictées... je trouve que c'est pas mal. Après on adapte ! Mais...	Le déroulé des séances proposé est pas mal : décodage, encodage Après on adapte
	D'accord	
156	Ça nous donne un cadre en fait.	Ça donne un cadre
	Et c'est utile, tu penses, d'avoir un cadre...	
157	Euh... moi j'aime bien la liberté pédagogique mais j'aime bien avoir un cadre aussi parce que on peut partir dans tous les sens...	J'aime bien la liberté pédagogique et j'aime bien avoir un cadre aussi sinon on peut partir dans tous les sens.
	D'accord	
158	On a un métier où on pourrait partir dans tous les sens donc... à un moment donné c'est bien d'avoir un petit cadre et puis après c'est... faut être d'accord avec le cadre, tout simplement, mais...	On a un métier où on pourrait partir dans tous les sens, c'est bien d'avoir un petit cadre. Il faut être en accord avec le cadre.
	C'était exactement ma question suivante... (rire)	
159	(rire)	

	Euh... c'était plus justement sur ton ressenti... plus subjectif, sur la façon dont tu fais actuellement, dont t'enseignes la lecture, est-ce que tu te sens plutôt satisfait, plutôt insatisfait, en accord, ou en désaccord avec ta façon de faire là.	
160	Ben moi je me sens en accord, après voilà, je... je vois que les élèves progressent... après... là où je suis pas forcément d'accord, ça va être la pression du... qu'on a après sur les évaluations de CE1... il faut lire 5... le terme utilisé par le ministère, il faut lire 50 mots à la fin du CP en une minute... si ils en lisent 50 mais qu'ils ont rien compris à ce qu'ils lisent ben je vois pas trop l'intérêt. Oui, ils sauront très bien déchiffrer... mais si ils en lisent que 30, ils ont tout déchiffré, ils ont fait aucune erreur et en plus ils ont compris, je trouve ça un peu plus intéressant. C'est là où je pourrais vraiment être en désaccord avec ce qu'on me demande mais...	Se sent en accord avec sa façon d'enseigner la lecture car les E progressent. Mais pas en accord avec la pression des évaluations. Il faut lire 50 mots à la fin du CP en une minute mais s'ils n'ont rien compris, ne voit pas l'intérêt. Certains lisent 30 mais n'ont pas fait d'erreur et ont compris, c'est plus intéressant. Est en désaccord avec ça.
	Sur la conception de la lecture, ce serait plutôt une lecture...	
161	Ben qui serait que du déchiffrage.	Sur une conception de la lecture seulement déchiffrage.
	Que du déchiffrage.	
162	Pour moi y'a besoin des deux donc... donc si... je me mets pas la pression de il faut lire 50 mots à la fin de l'année. Moi j'ai des élèves... que je peux voir de l'année dernière, qui sont des bons lecteurs mais qui lisent pas 50 mots mais par contre ils comprennent tout ce qu'ils lisent et ils font aucune erreur sur les mots. Parce que le fait de faire 50 mots, ben j'ai des élèves qui vont lire...qui vont se tromper sur un mot, qui vont pas comprendre le mot... y'a aucun intérêt. C'est plus là où je vais être pas forcément en accord avec ce qu'on nous demande. Et on est beaucoup sur ces chiffres-là.	Il faut les deux (compréhension et déchiffrage). (reprend l'argumentation précédente)
	Par rapport... ?	
163	Ben dans les évaluations, c'est ce qu'on nous dit. Ben les élèves ont pas su lire 12 mots en tant... voilà... ou euh...	

	c'est jouer... c'est, les évaluations sont que là-dessus. Donc c'est un peu dommage.	
	Oui, parce que tu passes les évaluations quand en CP maintenant ?	
164	Janvier... septembre et janvier.	Passe des évaluations deux fois dans l'année
	Septembre et janvier. Donc là tu les as fait...	
165	J'ai fait ben oui, septembre et janvier...	
	Oui	
166	Après... bon en septembre y'a pas de lecture mais en janvier oui oui, c'est déjà, on est déjà dans la lecture de mots et dans la lecture d'un petit texte. Ce qui est normal. Euh... mais... j'ai des élèves, qui eux qui oui... qui vont lire le plus vite possible et qui vont finir par se tromper en fait. Parce que la pression, ils ont, ils ont un chronomètre, ils ont... après on les habitue en travaillant la fluence parce que c'est important de travailler la fluence mais y'a pas que ça. Je trouve qu'on insiste beaucoup là-dessus.	La pression fait lire vite certains E et leur fait faire des erreurs. C'est important de travailler la fluence mais il n'y a pas que ça, trouve qu'on insiste beaucoup là-dessus.
	D'accord. D'accord. On dirait... je dirais plutôt que... comme tu fais là cette année, ça te convient plutôt, et d'ailleurs tu dis que tu... tu vises plutôt de continuer de cette manière-là l'année prochaine.	
167	Oui oui.	N'envisage pas de changer l'année prochaine.
	Est-ce que tu sais ce que tu... sur quoi éventuellement là tu anticiperais des petits changements à la marge dont tu parlais ou pas ?	
168	Ça sera plus sur la production d'écrits.	
	D'accord	
169	Je... ben tout ce qui est écriture. Euh... travailler plus la production d'écrits... travailler plus de l'encodage pour que les élèves aient accès un peu plus vite à l'écriture.	S'il y a des changements, ce sera pour faire plus d'encodage
	D'accord	
170	Euh... ils sont encore en difficulté sur l'encodage, je trouve.	Ils ont des difficultés sur l'encodage
	Donc tu garderais tes... tes différentes approches là...	
171	Oui	
	Ribambelle, Lecture Piano et puis Dire, lire, écrire...	

172	Oui après parce que ça dépend des groupes, moi je sais que... non pas l'année prochaine mais l'année d'après, c'est un groupe qui est très très performant, je pense que je serai obligé de tout réadapter. Parce que j'ai... déjà en moyenne section des élèves qui sont presque lecteurs...	Dans deux ans, devra tout réadapter car des E très performants
	Ah oui	
173	Donc en grande section, y'en aura un paquet donc je pourrai pas démarrer... par euh... les Alphas, je pourrai pas démarrer par faire... ba be bi hein... ça va pas être possible sinon je vais les perdre.	Ne pourra pas démarrer trop simplement car sinon va perdre les E
	D'accord. Euh... d'accord... alors après, dans les obstacles, ma question d'après c'est dans les obstacles que tu verrais pour changer l'année prochaine, ce serait... de dire que justement dans ce que tu m'as dit, tu vas plutôt choisir de t'investir sur... les maths	
174	Oui oui	Va plutôt s'investir sur les maths
	Et donc, par conséquent...	
175	Donc j'aurai moins de temps pour le français, tout simplement. Parce que sinon on fait que... on travaille tout le temps en fait... donc on est obligé de faire des choix et euh... comme la méthode me convient... c'est plutôt des changements à la marge... euh... ça va pas influencer notamment complètement le niveau des élèves hein... ils seront lecteurs j'espère à la fin de l'année tous donc... c'est mon objectif... après, je vous dis, y'aura plus de travail sur l'encodage mais ce sera vraiment à la marge.	Donc aura moins de temps pour le français Parce que sinon on travaille tout le temps, on est obligé de faire des choix et comme la méthode lui convient, ce sera des changements à la marge, qui ne vont pas influencer complètement le niveau des E, son objectif est qu'ils soient tous lecteurs à la fin de l'année
	D'accord. D'accord... Bon on a fait à peu près le tour... Est-ce que dans les questions... que j'ai posées, y'en a que tu t'étais déjà posées ou pas du tout... ou euh... ou c'est...	
176	Si si après ben... si après c'est une réflexion que... qu'on a je pense, tous les enseignants, chaque année, voir ce qui nous plaît, ce qui nous plaît pas voilà... on est... après malheureusement on est des éternels... insatisfaits... donc je	Tous les enseignants ont une réflexion sur ce qui nous plaît ou pas,

	pense qu'on aime bien changer beaucoup de choses mais euh... mais si si, on se pose des questions tous les ans, pour savoir si on garde ça, si on garde ça...	on est malheureusement des éternels insatisfaits, on aime bien changer beaucoup de choses, on se pose des questions tous les ans pour savoir ce qu'on garde
	D'accord	
177	Et on réévalue en plus en cours d'année suivant les groupes qu'on a parce que... ça peut arriver qu'on arrive avec... du travail et que ça corresponde pas au groupe... qui arrive... suivant son évolution, le comportement...	On réévalue en cours d'année suivant les groupes, suivant son évolution, son comportement
	Ça a pu t'arriver ça, ça te viendrait les... ?	
178	Pas forcément sur des CP.	
	Non	
179	Mais sur des classes de plus grands ou... j'avais des groupes euh... qui finalement marchaient plutôt pas mal donc... il a fallu réadapter pour aller beaucoup plus vite. Tout simplement mais...	
	D'accord. Est-ce que réfléchir comme ça aux raisons pour lesquelles on choisit telle ou telle chose... ça... ça a un intérêt ou pas pour la pratique, le fait de se poser des questions...	
180	Ah oui je pense que ça a un intérêt, après ça demande du temps.	Ça a un intérêt de réfléchir mais ça demande du temps
	Oui	
181	Ça prend du temps.	
	D'accord.	
182	Et puis c'est la difficulté de faire des choix aussi. Parce que... à u moment donné faut bien faire des choix.	C'est difficile de faire des choix, à un moment donné il faut faire des choix
	Oui	
183	Et on sera pas... on sera toujours insatisfait du choix qu'on prend donc...	On sera toujours insatisfait du choix
	Pourquoi ?	

184	Parce que je pense qu'il y a pas de méthode miracle, tout simplement. Donc euh... et ça va marcher sur un élève et peut-être que ça marchera pas sur un autre, on en sait rien... le problème c'est qu'on est avec... on est avec de l'humain donc... y'a pas que la méthode... y'a l'approche qu'on va avoir auprès de l'élève... y'a voilà... si l'élève va bien vouloir accepter le fait qu'on l'aide voilà... y'a plein de choses comme ça.	Il n'y a pas de méthode miracle, ce qui va marcher pour un E ne va pas forcément marcher pour un autre, on n'en sait rien, on est avec de l'humain, il n'y a pas que la méthode, il y a aussi l'approche, que l'E accepte qu'on l'aide, beaucoup de choses comme ça.
	Et dans la limite, ce serait le temps aussi.	
185	Oui, ah ben oui ! Ce serait le temps parce que sinon on fait que ça ! On s'arrête jamais !	Une limite : le temps. Sinon on ne fait que ça, on ne s'arrête jamais.
	Est-ce qu'il y a d'autres domaines d'apprentissage dans ta pratique, donc autre que la lecture qui seraient... révélateurs de changements vraiment de façon de faire, qui te... y'a eu un avant, y'a eu un après et vraiment une rupture dans ta façon d'enseigner... ?	
186	Non pas forcément. Y'aura une petite rupture l'année prochaine parce que on... avec les collègues de cycle 2, on a participé aux... aux constellations mathématiques euh... donc on va faire une petite rupture sur... sur notamment... l'utilisation de la frise numérique euh... et on va partir beaucoup sur de la manipulation... avec les barres Cuisenaire... euh... donc on va vraiment... c'est ce qui va évoluer.	Il n'y a pas d'autres domaines d'apprentissage où il y a eu vraiment une rupture. L'année prochaine, changement en maths.
	D'accord	
187	Mais parce que... on s'est... on a fait une constellation particulière parce que voilà, y'avait l'épidémie de Covid donc on n'a pas pu se réunir tout le temps, on a fait des co-observations que entre classes et non pas avec d'autres écoles, mais par contre ça nous a permis de se poser pendant un temps en équipe sur tout le cycle 2 et... de pas mal réfléchir donc voilà... le seul problème là c'est toujours le temps, par exemple pour la lecture, il faudrait... rencontrer d'autres enseignants de CP ou avoir plusieurs classes de CP	A participé à une constellation maths dans l'école. Co-observations entre classes dans l'école. A permis de se poser en équipe sur tous le cycle 2, de réfléchir. Le problème : toujours

	et se poser... des questions sur... voilà, ce qu'on fait, ce qu'on peut faire, ce qu'on peut changer...	le temps, il faudrait rencontrer d'autres enseignants, se poser des questions sur ce qu'on peut faire, ce qu'on peut changer
	Et les co-observations, tu trouves que ça... qu'est-ce que t'en penses ?	
188	Ben nous ça nous a... alors... nous ça nous a plu après on avait des... plutôt des restrictions sur le fait... mais au final ça s'est pas fait sur le fait que des collègues d'une autre école vienne dans notre classe. Tout simplement parce que y'a... comme on a expliqué à la formatrice, si y'a des... même dans les écoles... il peut avoir... euh... des ressentis de collègues... voilà, dans une équipe on sait pas comment s'entend tel ou tel collègue... la... la formatrice ne sait pas comment s'entend tel ou tel collègue et ça peut être déstabilisant d'avoir des enseignants avec qui on s'entend moins, dans sa classe, ou des enseignants... d'une autre école... qui peuvent juger plus le travail plutôt que venir... même si on travaille beaucoup sur la... en début de formation sur la co-observation, qu'est-ce que c'est, la bienveillance, et cætera... ça reste là encore de l'humain donc euh... le fait qu'on, sur le cycle 2, voilà, on est une équipe qui avait envie de travailler sur les mathématiques, ça nous a pas gênés. Je pense qu'on l'aurait pas vécu pareil si on... si les autres enseignants étaient venus dans notre classe.	Les co-observations : son équipe et lui avaient des réticences mais finalement leur a plu. Ce qui peut être déstabilisant quand des collègues s'entendent moins bien car risque de jugement même si on travaille sur la bienveillance, ça reste de l'humain, mais le fait d'être dans une équipe qui avait envie de travailler sur les maths, ça n'a pas gêné ce qui aurait été différent si des collègues d'autres écoles étaient venus.
	Donc vous avez fait de la co... co-observation interne à l'école seulement ?	
189	Oui parce que en fait ils avaient pas le droit de venir tout simplement avec...	
	Oui	
190	Donc on a trouvé ça pas mal la co-observation... interne à l'école.	
	D'accord. Et là, est-ce que vous avez ressenti ou toi est-ce que tu as craint... ressenti du jugement, des choses comme ça ?	

191	Non non. Par rapport aux collègues, non non. Et puis on est pas là pour ça donc... c'était vraiment pour apporter, pour s'apporter mutuellement des choses donc...	N'a pas ressenti de jugement avec ses collègues, on n'était pas là pour ça mais pour s'apporter mutuellement des choses
	J'ai l'impression que... depuis que je fais là mon... mon travail d'entretien que c'est... une crainte qui est assez partagée entre autres quand j'avais parlé de la vidéo que c'est assez partagé sur...	
192	Oui... moi j'avais pas forcément de... je pense que les enseignants aiment pas être jugés tout simplement, je pense que... on a peur de mal faire, voilà... et puis... on a peur aussi de l'institution... qui vont dire voilà, ce que vous faites c'est pas bon, c'est pas bien et on est jugés... là en ce moment on est jugés que sur des évaluations donc... qui entre guillemets servent... qui pourraient n'avoir aucun intérêt parce que... maintenant qu'on sait comment elles fonctionnent on pourrait faire toujours... on pourrait les préparer à l'avance, je trouve ça tellement ridicule... on pourrait au mois de... décembre faire, bon ben on va lire le texte, on va le lire ensemble et puis au mois de janvier, ah ben oui mais je le connais le texte ! Donc y'a aucun intérêt. Si y'en a vrai... c'est pas logique... ou alors il faut changer tous les ans le texte. Donc... je pense que c'est plus ça... le regard est compliqué, après, là on était vraiment sur la co-observation... pour travailler ensemble, essayer... de trouver quelque chose de commun, pas forcément une méthode commune parce que c'était pas l'objectif mais utiliser beaucoup de manipulation et... ça intéresse notamment les collègues de cycle 3 et les collègues de maternelle d'utiliser les barres Cuisenaire tous... pour avoir une continuité sur toute l'école donc c'est vrai que c'est intéressant.	Les enseignants n'aiment pas être jugés, on a peur de mal faire, on a peur du jugement de l'institution, ce qui se passe avec les évaluations Le regard est compliqué mais là on était vraiment pour travailler ensemble, pour essayer pas forcément pour avoir une méthode commune mais avoir une continuité sur l'école, c'est intéressant
	D'accord. Euh... j'allais te demander si d'une façon générale, les discussions entre collègues d'une même école ou d'autres écoles influencent ta façon d'enseigner ? bon tu m'as un peu répondu...	
193	Oui, après ça dépend... voilà, on n'est pas... tout le temps d'accord.	Les discussions entre collègues influencent mais ça dépend, on n'est

		pas tout le temps d'accord
	Oui	
194	Voilà. Après on prend ce qu'on a envie de prendre. Chaque enseignant est libre de faire ce qu'il veut dans sa classe... tant qu'il respecte et qu'il fait apprendre ses élèves, moi je... on va pas obliger les enseignants à faire telle ou telle méthode hein... Mais par contre, bon je l'ai pas forcément... vécu mais je pense que ça doit être compliqué quand une collègue dit ben non on a telle méthode, elle est vraiment pas bien... moi je me permettrais pas en tant qu'enseignant de dire que telle méthode, si la méthode elle te convient et tu respectes ce qu'on te demande de faire et que... les élèves ils sont lecteurs à la fin de l'année... tu peux prendre la méthode X ou Y je m'en fiche quoi... ça m'intéresse pas... c'est pas que ça m'intéresse pas mais ça me regarde pas.	On prend ce qu'on a envie de prendre, on est libre de faire ce qu'on veut dans sa classe tant qu'on fait apprendre les E, on ne va pas obliger les enseignants à faire telle ou telle méthode, je ne me le permettrais pas en tant qu'enseignant, tant que les E sont lecteurs à la fin de l'année, méthode X ou Y, ça m'intéresse mais ça me regarde pas.
	Et d'une façon générale, sur les formations, animations pédagogiques, stages, sur ton travail au quotidien ? Est-ce que c'est à la marge ?	
195	Non non... ça pourrait être plus, c'est intéressant après le pro... la dérive des... et c'est là où je trouve que c'est plus compliqué... je pense qu'on aimerait que... avoir des informations du haut mais c'est pas forcément bien vécu parce que quand on arrive en formation, ben c'est pas forcément très bien fait mais en même temps maintenant on nous demande de plus en plus de ramener... ce qu'on fait de la classe, en classe, de discuter... et on se dit ben en fait c'est nous qui faisons tout... donc euh... on se retrouve à faire... on trouve que ça fait encore plus de travail, c'est une formation mais ça nous demande encore plus de travail... la constellation nous a demandé énormément de temps, donc... c'est plus que 18 heures...	L'influence des formations : on aimerait avoir des informations du haut mais c'est pas forcément bien vécu car en formation, c'est pas très bien fait, c'est nous qui faisons tout, ça fait encore plus de travail, ça demande énormément de temps
	Oui	

196	On nous vend 18 heures mais c'est beaucoup plus que 18 heures parce qu'on nous demande de préparer, on nous demande de... voilà, on nous demande de réfléchir... donc ça nous demande du temps.	On nous demande de réfléchir, ça demande du temps
	D'un côté c'est plus pr...	
197	C'est plus intéressant	C'est plus intéressant
	Parce que ça correspond mieux à...	
198	Oui mais par contre ça nous demande beaucoup plus de temps.	Mais ça demande beaucoup de temps
	Ça demande plus de temps.	
199	Et le temps, voilà... on n'en a pas... malheureusement... c'est le gros problème du métier, on n'a pas du temps... Ou alors on dort plus donc... (rire)	Manque de temps, c'est le gros problème du métier ou alors on ne dort plus
	(rire) Ok. Bon on a terminé. Si y'a d'autres idées qui te viennent après l'entretien, tu pourras si t'as besoin me les envoyer par mail.	

Entretien 1_P4 Christine_codifié

		Codification
	Bon, déjà, je te remercie d'avoir accepté de prendre le temps... du temps pour l'entretien. Tu vois, j'ai cette feuille-là de questions.	Cadre de l'entretien
1	Oui	
	Globalement, ça durait autour de 40 45 minutes. J'en ai fait trois, 3 enseignants avant toi.	
2	Je suis la dernière.	
	Tu es la dernière c'est ça. Est-ce que 45 minutes comme maximum ça te convient ?	
3	Oui, oui oui, c'est ce que je te disais. Moi j'ai pas trop de... d'impératifs familiaux.	
	D'accord	
4	Je veux pas y passer l'après-midi mais... (rire)	
	Non. D'accord. Ça marche. Alors, le contenu de l'entretien, il sera anonyme. C'est-à-dire que dans mon mémoire, il n'y aura ni nom, ni prénom, ni nom d'école.	
5	D'accord	
	Et quand j'aurai retranscrit le...l'entretien, je supprimerai tous les fichiers audios que... que j'ai...	
6	D'accord	
	Et puis si tu souhaites lire mon travail à la fin et ben je le tiendrai à disposition.	
7	D'accord	
	Si tu as envie de voir ce que j'aurai écrit.	
8	Pourquoi pas	
	Oui ?	
9	Si c'est pas trop long... et difficile. (rire)	
	Il y aura aucune obligation. Et puis c'est aussi un souci de transparence c'est-à-dire que ce sera vraiment à disposition si... si tu souhaites voilà. Euh... donc on va d'abord... on va parler rapidement des différents postes que tu as pu occuper dans ta carrière, différents niveaux, ensuite, on parlera des textes que tu utilises pour faire lire tes élèves et comment tu les choisis. Et ensuite, on discutera des changements que tu as pu expérimenter à ce niveau-là. Ce qui t'a amené à les faire les changements et puis ce que tu en penses. L'objet de ma recherche c'est pas de comparer ou d'évaluer les façons de faire mais de comprendre ce qui fait changer. Les raisons pour lesquelles on fait des choix différents, les obstacles ou au contraire ce qui facilite les changements. Et puis les problèmes qu'on rencontre, les questions qu'on se pose. Dans les questions que je vais te poser sur ta façon de faire, il y en a peut-être certaines auxquelles tu as déjà réfléchi et puis d'autres non. Et il est possible qu'au cours de l'entretien, il y	

	a des questions qui se ressemblent les unes par rapport aux autres. Si quelque chose te semble pas clair, tu hésites pas à me demander. Est-ce que tu as des questions avant de commencer ?	
10	Pour l'instant ça va. (rire)	
	D'accord. Alors cours de ta carrière, est-ce que tu as changé d'école ou de niveau et si oui, est-ce que c'était pour des raisons professionnelles, personnelles, qu'est-ce qui t'a amené à changer de poste ?	
11	D'accord. Alors j'ai changé 4 fois d'école. Donc la première fois... j'ai commencé à enseigner en (autre département).	
	D'accord	
12	La première année j'étais sur une ouverture de classe, un CE1 CE2 puis j'ai eu un poste fixe pendant 6 ans avec des maternelles CE1. Donc le choix de l'école avait été de ne pas mettre les CP dans la classe enfantine. Mais j'ai pu... énormément m'entretenir avec le collègue qui avait les CP. Déjà, c'était un poste qui... voilà qui m'intéressait. Ensuite, je suis arrivée en Loire-Atlantique et j'ai travaillé 9 ans à (ville A) où j'ai eu donc du cycle 2. J'ai même eu du CM1. Et puis, j'ai quitté (ville A) pour venir à (ville B) et maintenant ça va faire plus de 10 ans que je suis ici.	Trajectoire professionnelle
	D'accord	
13	Et sur (ville B) je... principalement du cycle 2, un petit peu de grande section. Mais c'est pas... c'est pas la classe... dans laquelle je me sens la... la mieux... donc voilà, je tourne plutôt autour du cycle 2.	
	D'accord	
14	Depuis plusieurs années. Et le CP, ça fait quand même... au moins là 6 7 ans que je n'ai que des CP...	CP depuis au moins 6-7 ans
	A (ville B)?	
15	Oui. CP ou CE1 mais... depuis... depuis qu'on est en REP... je crois que... oui, j'ai eu que des CP.	
	D'accord. Et CP dédoublés c'est depuis combien de temps ?	
16	Depuis 3 ans. C'est la troisième année.	CP dédoublé depuis 3 ans
	C'est ta troisième année, oui. D'accord. Et à (ville A), tu as eu aussi... tu as eu aussi des CP plusieurs années ?	
17	Oui. Oui au moins... alors, j'ai eu beaucoup de classes doubles à (ville A), beaucoup de CP CE1. Mais... j'ai fait ça au moins 6 ans.	
	D'accord.	
18	Oui oui. Voilà, c'est quand même une classe que je que je connais bien ! (rire)	
	Parce que si on fait le total de toutes tes années en CP, tu arrives au moins une quinzaine d'années...	

19	Oui oui...	Au total environ 15 ans avec des CP dans la classe
	En CP...	
20	Oui	
	Avec au moins un groupe de CP dans ta classe.	
21	C'est ça.	
	D'accord. Donc maintenant, on va parler des séances de lecture. Particulièrement quand tu donnes des phrases ou des textes à lire à tes élèves, silencieusement ou à voix haute, dans une étude qui a été faite sur des enseignants, ce qu'ils utilisaient le plus pour faire lire leurs élèves, c'était soit des fiches, des photocopies, des feuilles... le tableau, des albums ou une méthode de lecture. Donc toi dans ta classe, sur quoi lisent des élèves ?	
22	Alors actuellement ils lisent sur un manuel.	Manuel
	D'accord.	
23	Et ils lisent aussi sur des fiches (rire) !	Fiches
	D'accord.	
24	Ils lisent... alors j'utilise beaucoup le vidéoprojecteur... donc je projette beaucoup de choses.	Vidéoprojecteur
	Est-ce que... qu'est-ce que tu utilises comme manuel et comme fiches, qu'est-ce que c'est...	
25	Alors j'utilise donc le manuel Taoki.	Manuel Taoki
	Oui	
26	Depuis quand même quelques années... (rire)	Depuis quelques années
	Oui	
27	On pourra en reparler aussi par rapport à (ville A).	
	Oui	
28	Parce que je les ai un peu... converties malgré elles (rire) donc depuis la... l'édition de la... du livre orange qui parle de la lecture au CP, c'est vrai que... il y a beaucoup d'enseignants qui se sont un petit peu... qui se sont dit ben mince, on n'est plus dans les clous, on change de méthode. Moi j'avais déjà une méthode... syllabique même si les mots outils ne... ne sont pas comptés comme enfin, on les lit globalement au départ de la méthode de Taoki. Et puis la fiche que je rajoute c'est les fiches du soir et là, je les prends sur internet sur un site.	A converti les collègues de (ville A) malgré elles Depuis le livre orange qui a incité des enseignants à changer de méthode Avait déjà une méthode syllabique Fiches pour les devoirs prise sur internet
	D'accord	
29	On peut citer le site ou pas ?	
	Bien sûr !	
30	C'est dans ma trousse.	
	D'accord	

31	Voilà	
	C'est une enseignante, un ou une enseignante ?	
32	Une enseignante	Site d'une enseignante
	Qui met des fiches...	
33	Des fiches, des fiches du son.	
	D'accord	
34	Là, on n'est que pour... la lecture... sur le code.	
	D'accord	
35	À cela s'ajoutent d'autres... moi je rajoute d'autres lectures	
	D'accord	
36	Donc notamment les Sami et Julie... et je travaille depuis plusieurs années en lecture compréhension orale... avec Narramus, Auditor Auditrix.	Lecture de Sami et Julie Compréhension orale : Narramus, Auditor Auditrix
	D'accord. Donc ça fait plusieurs supports pour faire lire tes élèves, donc les... Narramus et...	
37	Alors Narramus, on n'est plus dans la compréhension orale	
	Oui d'accord.	
38	Ils ont pas vraiment à lire	
	Donc pour la compréhension, ils écoutent...	
39	Oui	
	Ils t'écoutent lire.	
40	Ben c'est-à-dire... tu connais un peu Narramus ?	
	Un petit peu...	
41	Non...	
	Pas très très bien	
42	C'est vraiment le projet... c'est-à-dire que... on travaille énormément le vocabulaire et puis aussi on se met à la place des personnages.	
	D'accord.	
43	C'est... le but, c'est que l'enfant s'approprie l'histoire pour qu'il puisse la raconter avec ses propres mots	
	D'accord. Donc lui, il n'est pas trop en situation de lecture autonome en tout cas.	
44	Non	
	D'accord et ensuite tu m'as dit donc les fiches ça c'est sur les sons, c'est par rapport à des sons...	
45	Oui	
	Il y a quoi dessus, il y a des syllabes des mots de phrases	
46	Oui, c'est ça. On commence par des syllabes des premières fiches et puis après... on a des phrases jusqu'à la fin, on a des phrases... je peux rajouter aussi donc moi je travaille avec Lalilo. Lalilo...	Lalilo

	Qu'est-ce que c'est ?	
47	C'est un... c'est une application de lecture.	Application de lecture
	D'accord	
48	Ça a été créé il y a... allez je dirais 4 ans maintenant. J'avais été contactée voilà, j'avais même été contactée par les personnes qui avait mis ça en place. J'avais testé ça dans ma classe. Et depuis ça a été validé par l'Éducation nationale.	Créée il y a 4 ans environ A été sollicitée pour la tester dans sa classe Validée par l'EN
	D'accord	
49	C'est gratuit. Et c'est vraiment super donc les enfants... C'est que du français. Ils passent d'un monde à un autre en... en passant des petites épreuves donc c'est... sur le code, la compréhension... il y a... il y a un peu de production d'écrit mais... la fluence... donc c'est assez riche et puis c'est très ludique.	Super pour les enfants, gratuit, code, compréhension, production d'écrit, fluence, riche et ludique
	D'accord	
50	Et pendant le confinement, il y a beaucoup d'enseignants, notamment à (ville B), on a donné les codes aux parents, aux familles et donc ils pouvaient se connecter et... continuer les apprentissages. Et d'une année sur l'autre en plus, on peut... basculer les élèves d'une classe à une autre et ils suivent... ils recommencent pas tout à zéro.	Utilisé pendant le confinement avec les parents
	D'accord	
51	Ils partent de là où ils sont arrivés et c'est vraiment bien.	
	D'accord, donc ça c'est pour tu dis... code, compréhension...	
52	Oui compréhension, fluence... lecture de mots outils aussi... c'est très général.	
	D'accord. Et puis donc Taoki.	
53	Oui	
	Alors Lalilo, tu l'utilises avec ton VPI ?	
54	Non. Ils sont en atelier... ils sont devant... un petit ordi portable, j'en ai deux.	Lalilo : sur ordi portable, en atelier
	D'accord	
55	Il y a un roulement et donc ils vont... chaque jour il y a 2 élèves ou 3...	
	Qui utilisent Lalilo.	
56	Oui en atelier... enfin... oui voilà, il y a des moments pendant la journée où ils peuvent ...	
	D'accord. Et alors Lalilo... les fiches de lecture le soir...	
57	Oui et la lecture le soir... dans le manuel	Lecture le soir dans le manuel
	Dans le manuel	
58	Tout le temps oui	
	Et donc taoki. Et alors Taoki, tu l'utilises...	

59	Tous les jours (rire)	Manuel de Taoki tous les jours
	Tous les jours	
60	Tous les jours, tous les jours.	
	Intégralement ? C'est-à-dire, j'ai vu dans la classe de (collègue de CP dans l'école de la ville A) la double page, aujourd'hui elle était par exemple sur le son le son [f] ph...	
61	Oui d'accord	
	Donc j'ai vu comment ça se présentait avec les images...	
62	Oui oui ben donc... on nous a dit qu'il fallait... que le tempo des sons soit plus rapide que ce qu'on a pu faire il y a 10 ans ou 15 ans dans le livre orange.	Recommandation sur le tempo plus rapide des sons qu'il y a 10 ou 15 ans
	D'accord	
63	Voilà... deux sons par semaine, donc c'est assez soutenu. Et en effet... alors moi... je suis rendue un petit peu moins loin...	2 sons par semaine
	Oui	
64	Donc je suis rendue... (feuilleter le manuel). Je finis là et donc demain on fait ça.	
	D'accord	
65	Donc la première séance... elle t'a expliqué (collègue de CP dans l'école de la ville A) comment ça fonctionne, un peu, non ?	
	Oui, enfin je l'ai vu utiliser aujourd'hui...	
66	Oui, d'accord.	
	Ben peut-être que tu fonctionnes différemment ? Comment est-ce que tu l'utilises, toi ?	
67	Ben la première séance en fait on découvre le... parce que maintenant, mon entrée elle est... par le graphème.	Première séance : découverte du graphème (maintenant)
	D'accord	
68	Donc voilà... on dit ben... j'ai des petits diaporamas aussi que j'ai... que j'ai récupérés sur internet donc ben là ça va être le son [in]... donc comment il peut s'écrire, et bon après je les fais lire des... des syllabes, des mots... ensuite ben on peut décrire un peu... l'image. Euh... on fait les petits exercices de phono et on lit les phrases. Ça c'est le premier jour. Et à la maison, ben ils doivent lire ça et ça.	Premier jour : Diaporama sur le son Comment il s'écrit Lecture des syllabes Lecture des mots Description de l'image Exercices de phono Lecture des phrases Lecture à la maison de (?)

	D'accord	
69	Et en classe, toi tu as... tu as tout vu en classe avec eux. Oui, oui.	
	D'accord. En s'arrêtant ici, en s'arrêtant à lire les phrases et pas à lire l'histoire.	
70	C'est ça. Oui. Et le lendemain, on lit l'histoire en fait.	Deuxième jour : Lecture du texte
	D'accord. Et donc à la maison ils relisent... un soir ils relisent cette partie-là...	
71	Oui	
	Et le lendemain, ils relisent...	
72	Ils relisent le texte.	A la maison : relecture du texte
	D'accord	
73	Adapté en fonction des élèves. Y'a des élèves qui ont pas tout et puis... comme on travaille sur quatre, trois... quatre jours et demi...	Adapté en fonction des élèves
	Oui	
74	Le mercredi souvent ils ont leur fiche à lire en... donc je déborde un petit peu en... moi c'est... ça fait deux... allez, deux sons sur... une semaine et un jour, quoi. (rire)	Mercredi fiche à lire
	D'accord	
75	Mais j'arrive à me rattraper tout le temps parce qu'il y a des révisions donc... j'arrive à retomber les mêmes...	
	D'accord	
76	Mais ma collègue qui a 5 CP, là en grande section CP, elle est rendue beaucoup plus loin que moi. (feuillette les pages suivantes du manuel)	Collègue de CP rendue plus loin dans le manuel
	D'accord. Oui, c'était cette page-là qu'elle faisait ce matin.	
77	Mais bon je m'inquiète pas. Non... j'ai 14 CP, on finit, on arrive à finir.	Ne s'inquiète pas, arrive à finir
	D'accord. Donc deux jours sur cette page-là, deux jours sur une autre page et puis au milieu, le mercredi, tu insères une autre fiche que ce que... que tu me disais... que tu récupères sur le site... différente. D'accord. Alors... donc justement sur les changements maintenant, au cours de toutes de toutes tes années, j'imagine que tu as testé des choses différentes...	
78	Oui... oui, à la fois j'ai testé mais... pas tant que ça.	A testé d'autres méthode de lecture mais pas tant que ça
	Pas tant que ça.	
79	Alors... parce qu'à travers mes rencontres, à travers aussi... ma formation... moi très vite j'ai pensé que la méthode	A très vite choisi la méthode syllabique

	syllabique elle était quand même... pour moi, les enfants accédaient quand même plus vite... au déchiffrage qu'une méthode... semi globale... enfin... tout ce qu'on a pu dire.	
	Qu'est-ce qui t'a amené à avoir cette idée-là ?	
80	Ben parce que moi déjà quand j'étais en (autre département), petite école, école rurale hein, deux classes, et donc mon collègue qui avait les CP, moi j'avais les CE1... qui est sans doute méthode plus ancienne, donc prenait, lui il avait Ratus, je sais pas si...	Par la discussion au début de sa carrière avec le collègue de CP avec une méthode plus ancienne Ratus
	Oui, oui, je vois.	
81	Et il me disait, Ratus, c'est vrai que nous on s'ennuie mais ça marche avec les enfants. Et voilà, moi j'avais les élèves en CE1, ils lisaient tous... Quand je suis, quand j'ai quitté la (autre département), et que j'ai eu des CP... ben voilà j'ai regardé un petit peu et puis... je suis dit ben on va essayer... (rire) et à (ville A) il y avait une autre méthode qui était en cours, c'était Mona, je crois... quelque chose comme ça... non, Dame Coca. Donc moi, voilà, je me suis lancée dans Ratus. Alors c'est vrai. C'est vrai qu'on s'éclate pas avec des textes comme ça. Là aussi, hein (montre le manuel Taoki). Mais n'empêche que... les enfants... d'abord eux ça leur plaît... ils rentrent quand même beaucoup plus facilement dans... dans le déchiffrage, dans le code... A cela par contre il faut une autre ouverture, sur la littérature jeunesse, sur la compréhension orale. J'ai oublié de dire quelque chose de très important. (rire) C'est que depuis une dizaine d'années, je commence l'année avec les Alphas.	« On s'ennuie mais ça marche » A (ville A) a choisi Ratus alors que les collègues avaient une autre méthode. On ne s'éclate pas, mais ça plaît aux enfants et ils entrent plus facilement dans le déchiffrage Il faut compléter avec la littérature et la compréhension Depuis une dizaine d'année, commence avec les Alphas
	D'accord. Je les utilise en grande section.	
82	Oui. Ben souvent, je demandais aux collègues de grande section de... de faire la dernière période, de commencer un petit peu à ce qu'ils jouent avec. Donc Alphas... Taoki ou Ratus (rire)... j'ai rajouté les gestes Borel-Maisonny, et depuis quand même, depuis 5 ans, je peux dire que tous mes élèves déchiffrent. Je dis pas qu'ils aient accès... qu'ils ont un accès à la lecture... automatisée, hein. Mais voilà, ils déchiffrent tous. Et même avant Noël. Après, c'est critiquable. Moi... je l'entends, hein... j'ai... voilà, on m'a dit... oh Ratus euh Taoki, c'est nul et tout ça... mais en REP, avec des enfants en grande difficulté, je trouvais que ça apportait quand même plus ses fruits.	Gestes Borel-Maisonny Depuis 5 ans, tous mes élèves déchiffrent, même s'ils n'ont pas tous accès à la lecture automatisée Critique : Ratus, Taoki, c'est nul Mais avec les enfants en grande difficulté, en REP, ça porte ses fruits

	Donc tu l'utilises depuis combien d'années Taoki ?	
83	Au moins... au moins 6 ans, 5-6 ans.	
	D'accord. Avant... le guide orange ?	
84	Oui	Taoki avant le guide orange
	Avant le guide orange.	
85	Oui. Avant le guide orange.	
	Donc ton choix s'est porté sur Taoki, plus parce que tu... avais comme idée de... quelle méthode convenait pour faire apprendre les élèves ?	
86	Oui. Oui, parce que après, après Ratus bon j'ai abandonné et... c'était la grande époque... Ribambelle.	Après Ratus, a abandonné pour prendre Ribambelle (à la mode)
	Oui	
87	Y'a eu une grande époque.	
	Oui	
88	Alors, on s'est dit à (ville A), allez on se lance là-dedans.	
	Donc à (ville A) tu es passée de la méthode Ratus à la méthode Ribambelle.	
89	Oui	
	Qui est différente.	
90	Et puis alors à cette époque-là, bon depuis ils ont changé, mais à cette époque-là, on rentrait dans le déchiffrage, dans le décodage... un mois après la rentrée ! Y'avait tout un travail sur à quoi ça sert de lire, comment on lit, sur quoi on lit... et après du recul, je me dis mais... oui, quand même, c'était bien... mais y'avait des enfants ça leur passait complètement... au-dessus. Et... les albums, tu les as vus, les albums de Ribambelle hein ?	Ribambelle : on entrait dans le déchiffrage un mois après la rentrée Avec du recul : y'avait des enfants à qui ça passait au-dessus
	Oui	
91	C'était... ben y'avait beaucoup de par cœur au départ. Et puis... alors moi j'ai aussi des familles qui... ont reproché que... que c'était pas de la lecture ça.	Beaucoup de lecture par cœur au départ Les familles reprochaient que ce n'était pas de la lecture
	D'accord	
92	Enfin c'était pas... l'enfant savait pas lire.	
	Pourquoi tu avais utilisé Ribambelle ?	
93	Ben parce que on en entendait beaucoup parler ! Et puis on... on nous incitait aussi un petit peu... à prendre ça !	A changé pour Ribambelle parce qu'on en entendait

		beaucoup parler et on nous incitait
	Par... par qui ?	
94	Alors... lors de conférences, lors d'animations pédagogiques et puis aussi ben... comment les... les éditeurs... donc moi j'avais, on avait acheté la première série, J'ai rêvé que, Minalbe le pingouin, tout ça (rire). Oh non et puis, maintenant, avec du recul je me dis mais... y'en a qui... ben oui... ils ont pas appris à lire correctement.	Lors des animations péda, par les éditeurs Avec le recul, il y en a qui n'ont pas appris à lire correctement
	Est-ce que quand tu es passée de Ratus à Ribambelle, tu as... observé ou ressenti des choses dans ta classe, là tu dis avec du recul, mais est-ce que quand toi tu l'utilisais...	
95	Oui, ça me gênait.	Ça la gênait
	Tu sentais quelque chose...	
96	Oui, ça me gênait parce que je... j'avais l'impression que je perdais déjà des élèves, quoi. Dès le premier mois. Je... oui, on rentrait pas tout de suite dans le déchiffrage et puis après ben, oui, on arrivait pas, j'arrivais pas à... c'était pas aussi structuré. Je me laissais un peu... porter par la méthode et, oui, je me posais aussi moins de questions, certainement.	Avait l'impression de perdre des élèves dès le début, on rentrait pas tout de suite dans le déchiffrage, moins structuré, se laissait porter par la méthode, se posait moins de questions
	Comment ça tu te posais moins de questions ?	
97	Ben sur... comment l'enfant réussit à lire et... de quoi il a besoin pour comprendre.	Se posait moins de questions sur comment l'enfant réussit à lire, de quoi il a besoin pour comprendre
	Par rapport à maintenant, c'est ça ?	
98	Oui, oui.	
	D'accord. Tu penses que tu as changé à ce niveau-là...	
99	Oh oui...	A changé au niveau de se poser des questions
	Sur ta...	
100	Ah ben c'est sûr	
	Façon de voir comment les enfants apprennent à lire ?	
101	Oui. Ah oui oui, c'est clair. On se posait pas autant de questions y'a... y'a 15-20 ans. Enfin moi, en tout cas (rire).	Se posait moins de questions il y a 15-20 ans

	Parce que c'est une histoire d'expérience ou... parce que tu as... maintenant tu as plus d'expérience ou parce que c'était le... un peu le fonctionnement général...	
102	Je dirais les deux. Parce que... parce que là, depuis quelques années, on a quand même des formations qui sont très pointues sur... la lecture. Donc ça, ça m'a aussi quand même bien ouvert les yeux et ça m'a permis aussi de... ben de faire des comparaisons et de... enfin, j'ai le souvenir d'une... on a eu ça y'a 4-5 ans, une animation sur... oui, sur la lecture et sur comment les enfants apprennent, quoi.	Parce que des formations ont fait ouvrir les yeux
	Et après... donc là tu as fini à (ville A) avec Ribambelle ?	
103	Oui... non non non ! J'avais pris... j'avais pris quoi... j'étais revenue à quelque chose de plus classique. Je sais plus... Ratus je t'ai dit ?	A abandonné Ribambelle pour quelque chose de plus classique
	Tu m'as dit Ratus et après Ribambelle.	
104	...	
	Tu sais plus...	
105	Non je sais plus...	
	Dans quel ordre...	
106	J'essaie de visualiser mes fichiers qui sont à la maison... mais oui, non, j'avais repris quelque chose de plus... conventionnel.	Ne se souvient plus quoi Plus conventionnel
	Tu as une idée depuis combien de temps Ribambelle... au bout de combien de temps tu t'es dit... stop, j'arrête et je reviens...	
107	Euh... trois ans. Trois ans à peu près.	Ribambelle pendant 3 ans environ
	D'accord. Trois ans à peu près. Et c'est de toi-même que tu as décidé de... de rechanger...	
108	Oui... oui, de moi-même et puis... ben les collègues ça tourne...	
	Oui	
109	Donc euh... on travaille... à (ville A) c'est une grande école quand même donc on... on avait la chance de pouvoir travailler avec des collègues...	
	Oui	
110	Et après... on essaie de s'harmoniser, quand même... Oui, c'est ça, trois ans. Par contre, j'aimais bien reprendre les albums... et on les.... Je me souviens par exemple aux vacances de Noël, on distribuait le premier album et ça permettait aux enfants d'avoir une lecture... et oui, on faisait les tourner les albums, ça c'était intéressant.	A gardé les albums de Ribambelle, aimait bien

	D'accord. Et ensuite... tu es arrivée ici et là... tu as eu du CP tout de suite ?	
111	Non, j'ai pas eu du CP tout de suite.	
	Donc quand, ensuite, quand tu as eu le CP à (ville B) ... là tu t'es reposé la question, qu'est-ce que je choisis...	
112	Oui... oui, oui. Mais là... là je sais plus, là.	
	Tu sais plus ce qui t'as...	
113	Oui, je sais plus.	
	Tu as commencé tout de suite sur Taoki ou pas ? Tu te souviens plus...	
114	Non, je me souviens plus...	Ne se souvient plus de la méthode à l'arrivée à (ville B)
	D'accord.	
115	Oui ? Il faudrait que je regarde les bouquins mais... je pourrai te redire...	
	Oui, la prochaine fois qu'on se verrait, si jamais ça te revient mais...	
116	Oui	
	D'accord. Et là, tu l'utilises depuis 5-6 ans tu m'as dit.	
117	Oui	Taoki depuis 5-6 ans
	Qu'est-ce qui t'a fait choisir la méthode... cette méthode-là... pourquoi tu l'as choisi Taoki ? ...	
118	...	
	Pour le principe syllabique, déjà...	
119	Oui, voilà.	Choisie pour le principe syllabique
	Tu voulais une méthode de ce type-là.	
120	Elle était nouvelle quand je l'ai choisie.	Parce qu'elle était nouvelle
	D'accord.	
121	Elle était relativement nouvelle...	
	Oui	
122	Donc je voulais quelque chose de nouveau.	Voulait quelque chose de nouveau
	Parce que tu te disais que c'était... plus à la pointe ?	
123	Peut-être... (rire)	
	Je sais pas... c'est une hypothèse...	
124	J'en avais entendu parler, voilà...	
	En animation péda...	
125	Oui	En avait entendu parler en animation péda

	Ou par d'autres collègues, ou sur internet...	
126	Oui, sur les réseaux, sur les réseaux...	Sur internet
	Sur les réseaux...	
127	Oui	
	Tu utilises souvent ?	
128	Oui, beaucoup.	Utilise beaucoup les blogs enseignants
	Oui. Les pages, les blogs des enseignants ou...	
129	Oui... oui oui, donc là y'a notamment le blog sur Taoki, là, en CP, j'utilise oui beaucoup... Trop (rire).	Utilise le blog de Taoki Beaucoup trop
	Trop ? Tu trouves ?	
130	Oui. Oui, parce que... parce que en fait t'arrives plus à te détacher de ça et tu veux toujours... chercher... ben y'a toujours des collègues qui font des choses... euh... nouvelles, donc... ben non, des fois je me dis, allez, (<i>son prénom</i>), fais ce qui est... ce que tu as l'habitude de faire et fais-le, vas jusqu'au bout.	Trop parce qu'elle veut toujours chercher des choses nouvelles mais se dit ensuite de faire ce qu'elle a l'habitude de faire, aller jusqu'au bout
	Ça incite presque à trop changer, tu trouves ?	
131	Oui, parfois oui	
	A trop toujours... faire différemment...	
132	Et je trouve que nos élèves, justement ils ont plutôt tendance à zapper et à... à ne pas rester sur une tâche et... je m'oblige ! A aller... voilà, on a commencé quelque chose, on va jusqu'au bout. Et pour les méthodes c'est pareil. Et euh... des fois y'a des collègues qui disent... oh la méthode, elle est... elle est... je prends le manuel mais le guide du maître il m'intéresse pas... ou je prends ce que je veux... alors moi j'ai du mal à fonctionner comme ça.	Tendance des élèves à zapper, à ne pas aller jusqu'au bout, s'oblige de la même façon à aller jusqu'au bout, contrairement à des collègues qui ne prennent pas tout (le guide du maître ne les intéresse pas, je prends ce que je veux), a du mal à fonctionner comme ça.
	D'accord	
133	Moi si je rentre dans une méthode, il faut que je rentre à fond.	Rentre à fond dans une méthode
	D'accord. Donc tu utilises le manuel, euh pas le manuel, le guide du maître. Enfin le manuel et le guide du maître !	

134	Non, raté ! parce que celle-ci elle est vraiment nulle ! (rire)	Mais n'utilise pas le guide du maître de Taoki (il est vraiment nul)
	Ah bon... (rire)	
135	Non non elle est... c'est pas intéressant.	
	Là tu parles du guide du maître.	
136	De celui-là, oui.	
	Tu utilises pas le guide du maître de...	
137	Je l'ai utilisé mais... très vite je m'en suis détachée.	L'a utilisé mais s'en est très vite détaché
	D'accord. Et ce que tu proposes, la façon dont tu l'utilises avec tes élèves, tu penses que c'est très différent...	
138	Non...	
	De ce qu'ils proposent dans le guide du maître ou pas ?	
139	Non non... mais ça a été réactualisé avec le... l'édition du livre orange et dans le livre orange justement, on... y'a toute une explication comment mener une séance de lecture.	Mais ne l'utilise pas de façon très différente Le guide du maître a été réactualisé avec le livre orange
	D'accord	
140	Qui est assez intéressante.	Préfère l'explication sur le déroulement de la séance de lecture dans le livre orange.
	D'accord. Donc tu dirais que toi, tu mènes ta séance de lecture avec le manuel Taoki mais plutôt avec la démarche...	
141	Oui, du guide orange.	
	Du guide orange.	
142	Plutôt oui. En fait, je... voilà... je n'invente rien, je pioche pas mal de choses...	N'invente rien, pioche pas mal de choses
	Oui, c'est exactement la question que j'allais te poser tout à l'heure quand on était dans le couloir, tu m'as dit, moi ma devise, c'est je n'invente rien.	
143	Mais c'est vrai. Mais je le dis souvent à mes collègues... parce qu'elles me disent, ah (<i>son prénom</i>), tu as toujours plein d'idées ! mais c'est vrai, j'ai beaucoup d'idées d'activités mais je n'invente rien. Ou je... recycle des choses (rire)... ou ben je trouve des choses sur internet... c'est très ritualisé ma... ma classe (rire). Et c'est assez dynamique. Voilà. C'est ce que les gens me disent.	Ses collègues lui disent qu'elle a plein d'idées mais n'invente rien, recycle, prend sur internet

		Sa classe est ritualisée, dynamique, ce que les gens lui disent
	D'accord	
144	Mais je ne révolutionne rien et... je... par rapport à (collègue de CP dans l'école de la ville A), je sais qu'elle essaie pas mal de choses. Alors moi peut-être que je sais... j'essaie des choses et que je sais pas le dire, mais...	Ne révolutionne rien par rapport à une autre collègue qui essaie pas mal de choses Peut-être qu'elle essaie mais ne sait pas le dire
	Ça te convient comme ça ?	
145	Oui	Ça lui convient
	D'accord. Alors... donc ce qui a changé... tu m'as dit... je vais te donner quelques... quelques raisons qui ont pu t'amener à... à soit... ah non, je vais te poser cette question-là d'abord. Depuis que tu utilises Taoki, est-ce que tu as changé la façon de l'utiliser la méthode ou est-ce que depuis ces 5-6 ans ça reste globalement, tu utilises globalement de la même manière ? Par exemple, tu m'as dit depuis qu'il y a eu le guide orange, y'a eu, ils ont proposé une démarche, et toi tu l'utilisais déjà avant Taoki... C'est ça ?	
146	Oui oui	
	Est-ce que entre la façon dont tu l'utilisais avant le guide orange comment tu l'utilises maintenant, est-ce qu'il y a eu des changements à ce niveau-là ?	
147	Oui. Oui oui. Puisqu'avant c'était une entrée phonologique.	Changement dans l'utilisation de la méthode : entrée graphologique plutôt que phonologique
	D'accord.	
148	Maintenant c'est une entrée graphologique.	
	D'accord	
149	Donc avant, on demandait aux enfants de dire est-ce que tu entends... est-ce que tu entends le son... dans l'image.	
	D'accord.	
150	Maintenant on fait plus ça.	
	D'accord. C'est ce que tu me disais tout à l'heure, comment, on va voir aujourd'hui [oin]	
151	Le son [oin]	

	Comment est-ce qu'il pourrait s'écrire ? Tu poses la question comme ça ?	
152	Oui, y'a toujours des enfants qui savent... (rire). On l'écrit et comment ça peut se prononcer.	
	D'accord. Ah oui, d'accord.	
153	Moi j'écris des syllabes et là on les lit...	Découverte du graphème : elle écrit des syllabes et les e les lisent
	Donc c'est plutôt que tu montres les lettres et tu demandes comment elles se prononcent.	
154	Oui	
	Et pas l'inverse, on va voir le [oin] et comment est-ce qu'il s'écrit, si j'ai bien compris ? Dans ce sens-là.	
155	C'est ça. Oui. On montre les lettres et on demande comment ça peut se prononcer.	Montre les lettres et demande comment ça se prononce
	D'accord. Alors que avant le guide orange, c'était pas comme ça...	
156	Non	
	Que le guide du maître de Taoki recommandait de l'utiliser.	
157	C'est ça.	
	Et le guide du maître a changé maintenant ou pas ?	
158	Je sais pas.	
	Tu sais pas... parce que tu le... de toute façon, tu as ta méthode. D'accord.	
159	Oui, j'ai pas... on pourrait même le télécharger gratuitement mais je suis pas allée le voir.	Ne sait pas si ce changement a été pris en compte dans le guide du maître, ne l'utilise pas
	Oui. D'accord. Tu n'en as pas besoin.	
160	Non	
	Et donc... ça c'est la principale différence. Est-ce que tu en vois d'autres entre... sur tes 6 ans que tu utilises Taoki...	
161	Au début, je n'avais pas les fiches... euh... du soir. Je les ai récupérées après.	Au début, n'avait pas les fiches du soir
	D'accord.	
162	La première année, je les avais pas.	
	D'accord. Et sur les deux jours sur un son, comme tu disais...	
163	J'allais moins vite.	Avant allait moins vite dans

		l'apprentissage des sons
	Tu allais moins vite ?	
164	J'allais moins vite. Oui.	
	Oui	
165	Oui parce que... on avait tendance... en tout cas, moi je dis on, c'était peut-être moi, mais... on se disait tant que c'est pas acquis pour la globalité de la classe, on reste un petit peu encore sur le son.	Avant se disait que tant qu'un son n'était pas acquis pour la globalité de la classe, on continuait à le travailler
	Oui	
166	Or, il s'avère que c'est... c'est pas très productif tout ça. Donc il faut... rester sur à peu près deux sons par semaine, même pour les élèves en difficulté, il vaut mieux qu'ils en aient vu plus, parce que finalement, ils n'accédaient pas du tout à la lecture, parce que... on leur disait oh ben toi... tu sais pas encore ce son-là mais voilà... donc non non, c'était pas assez...	Or, il s'avère que ce n'est pas productif, il faut rester à deux sons par semaine, même pour les E en difficulté, car il faut qu'ils aient vu plus de sons
	Donc tu as changé ton rythme	
167	Oui	
	Parce que dans le guide orange ils recommandaient de changer le rythme et tu as constaté ensuite avec tes élèves que... c'était une bonne idée de faire comme ça ? C'est ça ?	
168	C'est ça. Oui, on va dire ça comme ça.	
	Enfin je le dis à ma manière mais...	
169	(rire) Oui oui.	
	(rire) Tu as constaté que ça avait un effet positif en tout cas	
170	Oui	
	Sur l'apprentissage de tes élèves.	
171	Moi le plus... enfin l'effet pour moi le plus positif, ça a été la méthode des Alphas.	L'effet le plus positif : la méthode des Alphas
	D'accord	
172	Ça c'est... ! Je trouvais ça... enfin... y'avait un côté magique ! Les enfants avec les petits personnages, en très très peu de temps, ils pouvaient décoder des mots, quoi.	Côté magique. Les E décodent en très peu de temps.
	D'accord	
173	Malgré les... les attaques qui avaient été faites à l'époque... il y avait un reportage qui était sorti sur... c'était TF1, lire en une semaine, c'était ça, y'avait un reportage sur cette méthode...	Malgré les attaques

	Je l'ai pas vu.	
174	Et donc ils... ils avaient filmé une classe... une classe aménagée parce qu'il y avait pas beaucoup d'élèves et donc c'est vrai qu'au bout d'une semaine, ben les enfants décodaient quoi.	
	Avec les Alphas ?	
175	Oui.	
	Ok. Euh... je vais te donner plusieurs raisons qui peuvent t'avoir amenée à... à changer soit ta façon d'utiliser la méthode, soit d'avoir changé de méthode, y'a peut-être des choses qui vont te parler dans... l'évolution que tu as pu faire sur les méthodes de lecture, ça pouvait être des changements pour faciliter la gestion de la classe, des groupes, de l'hétérogénéité, des... ou même le comportement, des choses un peu annexes à l'apprentissage, ça pouvait être des raisons, justement pour que ce soit... plus efficace au niveau de l'apprentissage des élèves, pour gagner toi en temps de préparation, facilité de... préparer ta classe... euh la facilité d'utilisation de la méthode, l'envie de changer, une formation que tu as pu avoir, des discussions avec des collègues ou aussi une insatisfaction. Est-ce qu'il y a des choses dans lesquelles tu... tu te dis oui ou non...	
176	Ben y'a un peu de tout ça en fait.	Un peu toutes ces raisons
	D'accord	
177	Oui. Euh... discussions avec les collègues, oui. Ça les dernières années... depuis qu'on est en REP, en fait.	Influence des discussions avec les collègues du REP sur les changements, les choix
	Ah oui.	
178	Oui	
	Qu'est-ce qui a changé depuis que vous êtes en REP ?	
179	Ben on a... on a eu beaucoup de formations par rapport à... à l'apprentissage de la lecture. Et pourquoi nos élèves n'apprennent pas à lire... et donc oui, ça... ça a été des questionnements. Après pour l'efficacité euh... oui.. c'est certainement une des raisons aussi du choix....	Avec le REP, beaucoup de formations sur l'apprentissage de la lecture Raison pour le choix : l'efficacité
	Sur la gestion de la classe, les groupes, l'hétérogénéité, le comportement des élèves, est-ce que ça influence ça, sur le choix que tu fais ?	

180	Non. Pas pour moi. La façon dont je travaille, non.	Pas la gestion de la classe
	Non. Le... temps de préparation, pour préparer ta classe.	
181	Non plus.	Pas la préparation
	D'accord.	
182	Plus je vieillis et plus je passe de temps à préparer ma classe.	Passe de plus en plus de temps à préparer sa classe
	D'accord.	
183	Mais... il paraît que c'est normal. (rire)	
	D'accord. Tu arrives à voir pourquoi ? C'est internet ?	
184	Sans doute ! Et puis... non, je crois qu'on se pose plus de questions par rapport au... à notre mission et notre métier et... il y a une certaine insouciance quand on débute. Et puis on est... on est sûr et certaine... de certaines choses (rire) et on se met... oui, avec les années, on doute beaucoup plus. En tout cas, moi je le vois comme ça (rire).	Se pose plus de questions par rapport à la mission, au métier. Insouciance quand on débute, certitudes puis de plus en plus de doute avec les années.
	Et puis je te parlais... de l'envie de changer	
185	Oui	
	Parce qu'à un moment tu en as marre, tu as envie de changer de... tu te lasses...	
186	Oui, ça vient aussi, oui. Mais il faut passer par-dessus ça je crois. Euh... c'est jamais les mêmes élèves finalement. Donc... alors c'est vrai que ça peut être ennuyeux mais je me dis qu'une méthode quand même, deux ans c'est trop court, quoi.	Raison : envie de changer mais il faut y résister car les élèves changent Deux ans pour tester une méthode c'est trop court
	D'accord. Donc tu pourrais résister parfois à...	
187	Oui	
	A la lassitude en te disant, ben ça fonctionne donc ça... ça vaut quand même le coup...	
188	Oui	
	Que je le garde.	
189	Oui. Oui, c'est possible que je...	
	C'est une question...	
190	Oui	
	D'accord. Et puis sinon, de l'insatisfaction ? Tu m'as parlé de Ribambelle	
191	Oui	
	Là, c'était peut-être... de te dire que non, ça va pas là...	

192	Oui	
	Et les retours des parents aussi tu disais.	
193	Oui. Je... alors moi, quand je choisis une méthode, je veux qu'il y ait un manuel, qu'il y ait un livre. Je veux que les enfants ils...	Veut que les enfants aient un livre pour lire
	Pour les élèves.	
194	Pour les élèves.	
	Oui.	
195	Pour moi c'était très important.	Très important
	Pourquoi ?	
196	Parce que... parce que l'enfant il a besoin d'un support... et puis j'ai trop le souvenir d'avoir... mes propres enfants... c'était des feuilles collées, c'était jamais... j'ai trouvé que pour apprendre à lire on avait besoin d'un... d'un support qui résiste... que ce soit des albums ou... ou un manuel.	Que les enfants aient un support qui résiste Se souvient de ses enfants qui avaient des feuilles collées
	Plus beau peut-être que les feuilles... ?	
197	Peut-être aussi	
	Des feuilles collées sur un cahier	
198	Mais oui oui, des feuilles collées alors en plus à l'époque y'avait pas de... de photocopies couleur... enfin je sais pas, je trouvais que... moi quand je les vois là les élèves, feuilleter leur livre... le regarder encore et encore et... et puis aussi je pense que ça a un côté nostalgique, hein, on se souvient tous de notre manuel de CP, donc je pense qu'ils se souviendront aussi du leur.	Voit les E feuilleter le livre, le regarder beaucoup, côté nostalgique, souvenirs du CP
	D'accord. D'accord. Alors je regarde un petit où on en est au niveau du temps... 33 minutes (rire)	
199	Je parle trop.	
	Non, c'est très bien. On arrive, on arrive vers la fin. Euh... on a principalement... ah oui... qu'est-ce qui te semble difficile... quand tu dis... quand tu changes de façon de faire, qu'est-ce que tu trouves, qu'est-ce qu'il y a comme difficulté à changer de méthode ? A se lancer dans quelque chose de nouveau ?	
200	Alors... ben savoir si cette méthode elle va être... d'abord si elle va être, si elle va rentrer dans les clous au niveau des textes, enfin des textes officiels, est-ce qu'on est bien dans ce qu'on nous recommande... et... et j'ai toujours peur que ce soit... nouvelle méthode... y'a un côté quoi, qu'on a envie de nous vendre un truc et... j'aurais peur de tomber dans le piège... dire je me suis laisser tenter et finalement ben... ça mérite réflexion et... déplacement à la Sadel pour aller voir	Raison : que la méthode corresponde aux recommandations Peur du piège des nouvelles méthodes vendues Mérite réflexion, se déplacer à la Sadel

	aussi les méthodes et... et puis échange avec les collègues aussi, c'est important...	pour voir, échanger avec les collègues
	D'accord. Quand tu as... quand tu as pris par exemple Taoki, qu'est-ce qui a facilité, est-ce que c'était... par exemple que tu avais déjà plus d'expérience, à force d'accumuler de l'expérience... d'avoir... plus de temps toi à consacrer à ça, à la réflexion à l'échange avec les collègues, au temps que ça nécessite de... de réfléchir pour changer, donc que tu avais plus d'expérience du CP ou plus de temps ou ça a été un groupe d'élèves peut-être plus faciles, une ambiance d'école, les relations avec les collègues, la formation, qu'est-ce qui a pu à l'inverse faciliter ton changement, aider à changer ?	
201	La formation... ça je remets ça... oui, formation...	Ce qui a facilité le changement : les formations
	Je t'ai dit le fait d'avoir plus d'expérience, d'accumuler de l'expérience en CP...	
202	Oui, oui sûrement... aussi oui...	L'expérience
	Le temps, avoir plus de temps toi...	
203	Plus de temps pour la réflexion ?	
	Oui	
204	Oui, aussi, oui. Après euh...	
	Les élèves...	
205	Les élèves oui... le fait d'être quand même dans un public... en plus grande difficulté	Elèves en plus grande difficulté
	Oui. Donc je t'ai dit des élèves plus faciles, au contraire c'est des élèves...	
206	Non	
	Avec plus de difficultés d'apprentissage	
207	C'est ça	
	Qui t'ont fait dire... que je réfléchisse à ça. Et puis l'ambiance d'école, enfin... la relation, les relations d'équipe ?	
208	Oui alors après...	
	Est-ce que ça facilite les choses ?	
209	Oui ça facilite, alors disons que... c'est pas quelque chose qui... on discute de la méthode mais... après personne ne va me dire, ce que tu as pris c'est pas terrible, au niveau des collègues, enfin... je le... je suis très libre.	Discussion des méthodes entre collègues mais reste libre
	Vous êtes plusieurs d'ailleurs en CP ? Je t'ai pas posé la question.	
210	Ben cette année, y'a... une collègue qui vient d'arriver qui a des grandes sections et qui a 5 CP.	Une autre collègue avec 5 CP

	Ah oui.	
211	Et elle arrivait et euh... elle débarquait un peu et là par contre c'est moi qui lui ai dit, qui lui ai un peu imposé la méthode. (rire)	Lui a imposé la méthode
	Oui. Tu lui as dit prends ça...	
212	Voilà. Tu vas pas avoir à... à faire des... enfin voilà, moi je peux t'aider et...	Pour l'aider
	Et les années précédentes, tu avais des collègues aussi qui avaient du CP ou c'est la première année que vous êtes sur deux groupes ?	
213	Non je crois que c'est la première fois... y'a peut-être eu d'autres fois où il y a eu grande section CP, moi j'ai fait grande section CP aussi.	
	Et par contre, la méthode elle est commune au REP	
214	Un peu	
	Enfin aux CP du REP	
215	Oui	
	Un peu. Pas complètement ?	
216	Ben y'en a qui ont un peu abandonné en fait.	
	Ah d'accord !	
217	Mais je... je pensais que (collègue de CP dans l'école de la ville A) l'avait abandonnée, c'est pour ça, je suis surprise ! (rire)	Pensait qu'une collègue du REP avait abandonné la méthode
	Ah oui ? Non non...	
218	D'accord. Bon ben (autre ville) ils l'ont aussi, et (autre ville) je crois qu'ils l'ont gardée, alors finalement on doit tous, toutes l'avoir.	Tout le REP a Taoki
	Oui parce que (ville A) ils l'ont gardée les trois classes je crois, ils l'ont gardée.	
219	D'accord.	
	D'accord. C'était pas une condition ?	
220	Non, pas du tout.	Ce n'est pas une obligation
	C'était une incitation ?	
221	Oui	
	Mais pas une condition.	
222	C'est ça.	
	Euh... comment... euh... tu te sers des instructions officielles, des documents d'accompagnement, des recommandations pour décider des choix que tu fais pour enseigner la lecture ?	

223	Je m'en... c'est-à-dire que... c'est grâce aux formations en fait.	Plus les formations que les instructions officielles, les recommandations
	Oui. D'accord.	
224	Parce que oui... toute seule, je sais pas si je serai allée par exemple... tu sais il y a un logiciel qui permet de...	Ne l'aurait pas fait toute seule
	Anagraph ?	
225	Anagraph. Voilà. Donc j'en avais jamais entendu parler...	Exemple d'Anagraph
	Oui	
226	C'est plus, voilà, lors des formations qui... qui nous guident quand même.	Les formations guident
	Le guide orange ou le livre orange je sais plus comment on dit...	
227	Le livre orange	
	Le livre orange tu l'as lu par toi-même	
228	Oui	
	Ou ça a été dans le cadre de formations ?	
229	Non non... ça nous a été imposé.	Lecture imposée du livre orange
	Donc vous avez eu à le travailler en animation péda ?	
230	Oui oui, tout à fait.	
	D'accord. Et puis après, il y a quoi... les documents Eduscol...	
231	Eduscol, oui oui, forcément on va quand même un petit peu dessus... (rire)	
	Oui. Alors maintenant on va... on arrive vers la fin... ta façon subjective, la façon dont tu entends, dont tu enseignes maintenant la lecture, est-ce que tu te sens satisfaite ou pas, en accord, par rapport à ce que tu penses, que tu aimerais, ta façon d'enseigner la lecture, la façon dont ça se passe actuellement, comment tu dirais ça ?	
232	Globalement, oui, je suis assez satisfaite. Mais on l'est jamais totalement parce qu'on a toujours des élèves... pour qui ça marche moins bien. Et donc c'est avec ces élèves qu'on est sans cesse en train de se poser des questions. Qu'est-ce que je peux améliorer. Mais c'est ce que je te disais tout à l'heure, même les élèves dossier MDPH, ils sont rentrés, ils rentrent dans le déchiffrage. Et ça je me dis, ils vont peut-être mettre plus de temps, mais je pense que des enfants, quand ils auront 12 13 ans, ils auront acquis la lecture quoi. Ce qui n'était, moi j'ai eu l'impression y'a... y'a 15 ans, qu'il y avait des élèves qui n'avaient pas du tout accès à la lecture.	Assez satisfaite mais on ne l'est jamais totalement, parce que les E avec qui ça marche moins bien font se poser des questions Pourtant même les E MDPH entrent dans le décodage, ce qui

		n'était pas le cas avant.
	Au cours de l'année de CP.	
233	Oui.	
	Et là tu n' observes plus ça.	
234	Non. J'ai plus de... ce qu'on appelle les CP blancs, là. J'en ai plus. Et même des enfants... suivis MDPH donc...	Plus de CP blancs
	Donc finalement, des problèmes vraiment... rencontrés en classe... tu dirais que tu en as ou pas ?	
235	Oui, mais oui parce que... ils ont... ils n'accèdent pas à la lecture automatisée.	
	D'accord.	
236	Et tu vois, là je vais sans doute en maintenir quand même deux... un sûr... parce qu'il manque encore quelque chose. C'est pas suffisant.	
	Et quelle relation tu fais entre ta façon d'enseigner la lecture et puis ces enfants-là ? Tu penses que c'est lié à... ou tu aurais envie de chercher comment faire pour... pour ces enfants-là, faire différemment ?	
237	Alors je pense pas que ce soit lié à la méthode que j'utilise.	
	D'accord.	
238	Je... peut-être qu'il y a d'autres façons de faire différemment mais quelle que soit la méthode à mon avis on aurait quand même ces difficultés-là, on retrouvera ces difficultés.	Mais que quelle que soit la méthode, il restera des difficultés
	Donc c'est pas ça qui te fera changer	
239	Non	
	De dire j'enlève Taoki par exemple ou j'utilise moins ou plus ce que tu fais déjà...	
240	Après je pense que... ça dépendrait du nombre d'enfants... si je vois que (rire) une année sur 12, si y'en a que deux qui voilà qui rentrent dans la lecture, voilà, forcément je me poserai plein de questions, oui.	Elle changerait de méthode si la plupart des enfants d'entraient pas dans la lecture
	Ok. Qu'est-ce qui te plait le plus dans ton fonctionnement sur la lecture, dans tout ce que tu m'as dit, qu'est-ce que tu trouves, à ça vraiment...	
241	Oui	
	Oui est-ce que c'est l'ensemble ?	
242	Oui l'ensemble	
	Le fait d'avoir utilisé plusieurs choses... d'avoir utilisé donc... tout ce que tu m'as dit. Est-ce que c'est cette cet assemblage-là qui... te dire, à ça vraiment c'est bien ou c'est	

	vraiment un outil parmi tout ceux-là plus que les autres, qu'est-ce qui te... ?	
243	Euh... alors ma méthode elle me satisfait, là, pour le moment, elle me satisfait...	
	La méthode, c'est-à-dire l'ensemble de tout ce que tu utilises ou Taoki ?	
244	Taoki. Voilà.	
	D'accord.	
245	Après c'est vrai que j'aime bien rajouter des choses.	Aime bien rajouter des choses
	Oui.	
246	Ça j'aime bien ce côté... varier aussi d'autres supports pour lire. Et quelque chose que je ne faisais pas du tout il y a 15 ou 20 ans, oui, c'était la compréhension orale, type Narramus, Auditor Auditrix. Et moi je... oui, j'adore les entendre raconter des histoires... enfin c'est l'émerveillement de voir les enfants... devenir lecteurs, en fait, c'est ça qui est super agréable ! Et là, quand on les voit, quand ils sont en coin bibliothèque, qu'ils prennent les livres et qu'on les entend lire... alors après je sais pas si je réponds à ta questions... (rire)	Aimer varier les supports de lecture Aime les entendre raconter des histoires Est émerveillée de voir les enfants devenir lecteurs
	Si si ! Très bien ! est-ce que tu envisagerais de changer l'année prochaine... l'année d'après... ta façon d'enseigner la lecture... ou pas...	
247	Changer, non. Je viens d'investir dans des nouveaux manuels (rire) donc c'est sûr que l'année prochaine si je suis là ce sera encore ces manuels.	N'envisage pas de changer car vient d'investir dans de nouveaux manuels
	Oui	
248	Par contre rajouter des petites choses, oui.	Mais rajouter de petites choses
	D'accord. Donc ce sera des changements à la marge, un petit peu.	
249	Oui.	
	D'accord. Euh... est-ce... donc on a fini... est-ce que dans les questions que je t'ai posées c'était des questions que tu t'étais déjà posée ou d'autres tu te dis oh ben non j'avais pas vraiment réfléchi à ça... qu'est-ce que... tu dirais ?	
250	Euh... si toutes les questions que tu m'as posées j'y ai réfléchi à un moment où à un autre alors peut-être pas particulièrement pour ton... pour cet interview...	Avait déjà réfléchi à ces questions
	Oui	

251	Mais... le sujet de... de la méthode de lecture, ça c'est quelque chose auquel j'ai quand même réfléchi.	Avait déjà réfléchi aux questions de méthode de lecture
	D'accord. Est-ce que ce temps passé à la réflexion ça a un intérêt pour le travail au quotidien de réfléchir sur notre... ou aussi... réfléchir sur les choix mais aussi sur... ce qu'on peut changer, tu disais j'invente rien sur ce qu'on... jusqu'où on peut aller dans le changement ou au contraire garder en habitude et en ritualisé, est-ce que ça a intérêt à ton avis de réfléchir à ça ?	
252	Oui. Alors après, il faut pas non plus être tout le temps dans la... réflexion et dans la... à un moment on se dit ben on, voilà, on est sûr de ce qu'on fait et puis... et puis c'est bien et on le fait et on... on le fait bien. Parce que dans notre métier, je crois que c'est, enfin, c'est ça aussi, c'est qu'on a... parfois on sait pas si ce qu'on fait c'est bien (rire). Et on a besoin de l'entendre en fait (rire). Alors avec l'expérience, y'a d'autres petits signes qui nous disent que ben ce que tu fais c'est bien, notamment les parents, le retour des parents ou le retour des enfants, plus âgés. Mais au début de ta carrière, ça tu l'as pas (rire). Et... voilà. Après, oui, y'a le retour des collègues aussi. Qui disent ben oui, ben (<i>son prénom</i>) au CP on sait que voilà, ça va le faire...	Il ne faut pas tout le temps être dans la réflexion, quand on est sûr de ce qu'on fait, on continue à le faire car dans c'est un métier où on ne sait pas si on fait bien, on a besoin de l'entendre. Avec l'expérience on a des retours (parents, enfants plus grands, collègues)
	Les classes d'après, ceux qui ont les élèves après.	
253	Oui.	
	Est-ce qu'il y a d'autres domaines dans ta... d'apprentissages qui seraient plus représentatifs de grands changements que tu aurais eus ? Tu faisais d'une certaine façon tout un moment, puis pouf, ah là, vraiment, y'a eu l'année d'après où alors là c'était complètement différent ta façon d'enseigner ? Donc d'autres domaines d'apprentissage ?	
254	Oui, alors je crois que je vais répondre la même chose que (collègue de CP dans l'école de la ville A), je sais pas... (rire), non on a... on a changé notre méthode de mathématiques.	Grand changement en mathématiques
	D'accord.	
255	Voilà. Donc on est... moi je fonctionnais avec des fichiers... assez classiques... et donc on... y'a 4 ans, 5 ans, on s'est mis à MHM.	
	D'accord	
256	Et ça a changé quand même beaucoup notre pratique.	Qui a beaucoup changé la pratique

	D'accord	
257	Oui. Là c'était... toute l'école. Enfin... pas toute l'école mais... une bonne partie de l'école. Oui là ça...	
	C'était une rupture.	
258	C'était une rupture.	
	Plus que ce que... ton évolution en lecture, tu dirais.	
259	Oui. Et puis en plus l'approche n'est pas du tout la même. Donc c'était très déstabilisant la première année.	Très déstabilisant la première année
	D'accord. Est-ce que d'une façon générale, la façon... les discussions entre collègues ou les formations influencent ta façon d'enseigner, globalement ?	
260	Oui. Plus (rire).	
	Plus ?	
261	Non non, oui, de... de plus en plus...	
	De plus en plus. Les collègues et la formation ?	
262	Oui.	
	Les deux. D'accord. Ok.	
263	Oui oui. Et je le répète, le fait qu'on soit en REP, moi ça m'a vraiment... d'abord ça m'a beaucoup plu parce qu'on avait des échanges... beaucoup plus nombreux... que dans une petite école parce que ici avant, y'avait 3... 4 classes	A beaucoup aimé les échanges favorisés depuis le REP, par rapport aux échanges limités à l'école (petite)
	Oui	
264	Non non, ça c'est très riche, c'est super. Et puis les collègues au sein de l'école... forcément... (rire) ça fait partie... des choses... enfin dans notre métier, on a vraiment besoin d'échanger sur... sur les enfants, sur les élèves mais aussi sur... nos pratiques, oui.	Très riche, super Dans notre métier, on a vraiment besoin d'échanger sur les enfants et la pratique
	Ok. On a terminé.	
265	D'accord.	
	Ce que je volais te proposer pour la suite, c'est que je vienne un jour où tu utilises par exemple Taoki, donc ce matin, c'est ce que j'ai fait avec (collègue de CP dans l'école de la ville A), j'ai ce que faisaient les élèves, les consignes que tu leur donnais et pour ensuite, alors ce sera peut-être moins long la deuxième fois, après ta séance, pour reposer un peu le même genre de questions et voir si là, de parler vraiment de ce que tu as fait, ça va peut-être te faire venir d'autres idées sur pourquoi tu as fait ça de telle manière, comment tu as pu faire avant, comment tu te verrais faire après et continuer un peu à réfléchir sur la façon d'enseigner mais à partir d'un moment plus précis.	

266	Donc tu préfères que ce soit avec le manuel.	
	Oui, si c'est possible.	

Entretien post-séance_P1_codifié

	Alors, ça c'est les notes que j'ai prises mercredi... j'ai remis, j'ai relisté ce que j'ai vu dans la séance. Ensuite, je vais te reposer, là tu vois j'ai des questions que je vais te reposer ensuite. Y'en a qui seront peut-être différentes par rapport au premier entretien qu'on avait fait, d'autres qui vont être les mêmes mais elles vont porter par contre plus sur ta séance précisément.	Cadre de l'entretien
1	Oui	
	Et c'est possible que tu aies envie de me répondre la même chose ou des réponses différentes.	
2	Oui	
	Donc voilà, tu fais comme... ce qui te vient à l'esprit. Là encore, c'est de voir la complexité du métier, les choix qu'on fait, pourquoi on les fait, les obstacles, voilà, autour de l'enseignement de la lecture, on reste sur l'enseignement de la lecture.	
3	Oui	Description par le chercheur du déroulement de la séance
	Alors, sur ce que j'ai... donc dans ce que j'ai vu dans le déroulement de la séance, ça dure, alors tu avais quatre élèves avec toi, tu en avais 5 qui étaient en autonomie sur du travail individuel, sur un plan de travail, c'est ça ?	
4	Oui	
	J'ai... ça a duré à peu près 25 minutes. Au début, ils ont vérifié... enfin ils avaient leur livre ouvert à la page que tu leur as demandé, tu as vérifié qu'ils étaient tous à la bonne page, ensuite tu as demandé s'ils savaient, s'ils avaient une idée du son qu'ils pouvaient faire avec les lettres qui étaient sur la page du jour, puis vous avez, c'est toi qui a donné la réponse...	
5	Oui	
	Parce qu'ils ont dû avoir des propositions qui étaient pas les bonnes	
6	Qui étaient pas du tout, oui	
	Et toi tu as dit le son que ça faisait donc f avec ph. Tu as précisé l'origine, l'origine grecque. Ensuite, tu leur as demandé de lire les syllabes chacun leur tour avec le, en mettant leur doigt sur la syllabe et toi tu validais ou tu corrigais s'il y avait, selon qu'il y avait une erreur ou pas. Ensuite, il y a des élèves qui sont venus deux ou trois fois te voir	
7	Oui	
	Qui étaient en autonomie, que tu as re... enfin tu es intervenue un peu pour les...	
8	Oui	
	Pour les... par rapport à ce qu'ils avaient à faire. Ensuite... euh... vous avez lus les mots, enfin tu leur as demandé de lire les mots qui étaient dans... sur la page. Et là vous avez	

	travaillé aussi sur le sens de certains mots... y'avait l'histoire de phare / nénuphar (rire)	
9	L'histoire de phare (rire)	
	C'est ça ! (rire) Le nénuphar pour éclairer les bateaux !	
10	Oui (rire)	
	Sur la phrase et sur l'apostrophe. Voilà, vous avez discuté de ces sons-là, du sens de ces mots-là en plus du déchiffrement. Ensuite tu as fait venir une élève pour expliquer le sens de géographie.	
11	Oui	
	Ensuite vous avez lu les phrases, enfin tu as demandé aux élèves de lire les phrases chacun leur tour. Après, vous avez, avec les images qu'il y avait sur la première page	
12	Oui	
	Vous avez, tu leur as demandé un peu une petite	
13	Devinette	
	Devinette, voilà, un qui suis-je, il fallait qu'ils fassent deviner aux autres les mots auxquels ils pensaient, le mot qu'ils avaient choisi.	
14	Oui	
	Après vous avez fait de la dictée. Tu demandais à un élève, enfin tu as donné à chaque élève un autre en binôme à qui il devait faire copier un des mots de la page.	
15	Oui.	
	Et pour la correction...	
16	Ils échangent les...	
	C'est ça, l'autre vérifiait à partir de la page, ce qui avait été copié. Et puis ensuite en fonction du rythme, là, c'est pas allé au même rythme pour tout le monde, y'a des élèves que tu as, qu'avaient terminé donc tu les as renvoyés sur la copie des mots outils sur une autre feuille à part, en copiant les mots, les deux mots qui étaient sur la page du manuel	
17	Oui	
	Et puis au fur et à mesure que les autres terminaient la dictée et ben eux aussi tu les renvoyais sur cette activité-là	
18	Oui	
	Ensuite tu leur as donné ce qu'ils allaient avoir à faire pour le lendemain	
19	Oui	
	La lecture. Ensuite vous avez lu les mots outils et puis ça s'est terminé un peu chacun à son rythme, chacun a fini sa tâche	
20	Oui oui	
	Son activité, a rangé son livre puis est reparti faire autre chose. Et puis toi tu gérais sur ce temps-là, tu as aussi géré les élèves qui terminaient leurs activités en autonomie donc tu étais sur deux... deux... deux situations quoi	
21	Oui	

	Ton groupe qui se terminait et puis l'autre aussi que tu reprenais en main.	
22	Oui	
	Voilà, c'est ça ?	
23	Oui oui, c'est ça en général, oui.	
	Alors, au cours de cette séance, donc voilà ce que j'ai observé, qu'est-ce, quel était ton objectif d'apprentissage pour les élèves au cours de cette séance, qu'est-ce que tu voulais qu'ils apprennent ?	Objectif d'apprentissage
24	Identifier le... la graphie de ce son-là comme étant le son f	Associer le son f à la graphie ph
	D'accord	
25	Oui	
	D'accord. A travers... les activités qu'ils ont faites aujourd'hui, donc ces différentes activités, lecture de syllabes, de mots, de phrases euh... donc la copie, la dictée, qu'est-ce que... quelle place ça prend pour toi dans l'enseignement de la lecture, est-ce que... comment dire... euh... sur toutes ces activités-là, qu'est-ce que ça leur permet, comment ça leur permet de progresser en lecture ?	Place de cette séance dans l'apprentissage de la lecture
26	Euh... je pense que c'est, là c'est une première approche, en fait. C'est quand ils les retrouveront dans les... dans les textes qu'ils vont lire après qu'ils vont, que ça va vraiment être important. Là c'était vraiment une découverte. Euh... j'aime bien aussi les faire écrire quand même à chaque fois. Ils le font à chaque fois la dictée.	Découverte de l'importance de l'encodage
	D'accord	
27	Pour l'identifier aussi en l'écrivant ce son-là. Après je pense que cette séance ne suffit pas du tout à identifier le son.	Importance de l'encodage Nécessité d'autres séances sur ce savoir
	D'accord	
28	Le lendemain, j'ai relu avec eux un par un le texte qui était en dessous.	Poursuite lors de la séance du lendemain
	D'accord. Qu'ils avaient à lire à la maison ?	
29	Oui. Et en fait, avec le sens du mot, finalement le son il est, il passe, quoi. Sur la première séance, les sons sont pas... sont pas acquis à la fin. Ce groupe-là. Pour les autres en général ça marche.	Le sens aide au déchiffrage Différence d'apprentissage entre les E
	D'accord.	
30	Toi ton objectif c'était qu'ils... qu'ils découvrent.	
	Oui, qu'ils découvrent le son. Cette graphie quoi.	
31	Cette graphie, oui. D'accord.	
	Et donc, parce qu'il y avait... une activité de dire quel son ça faisait, ensuite c'était lire plutôt parce qu'il y avait lecture de syllabes, après lecture de mots	
32	Lecture de mots et lecture de phrases	

	Après lecture de phrases. C'est... l'intérêt de faire ces trois-là, qu'est-ce tu voyais comme...	
33	C'est d'arriver au sens.	Déchiffrer syllabes mots phrases sert à accéder au sens
	D'accord.	
34	Parce que au final, les syllabes c'est assez technique donc y'en a qui y arrivent sur la syllabe et qui n'y arrivent pas quand c'est... noyé dans... et puis d'autres qui y arrivent... qui seront pas bons en lecture de syllabes et qui seront très bons en lecture de phrases.	Différence de formes d'apprentissage entre les E (déchiffrement-compréhension)
	D'accord. L'objectif c'était qu'ils arrivent à mettre du sens, c'est ça ?	
35	Oui oui, c'est ça.	Objectif : compréhension
	D'accord. Euh... par rapport à... par rapport à ce que t'avais prévu, par rapport à comment ça s'est déroulé, est-ce que ça correspondait à ce que tu attendais de tes élèves, est-ce que ça s'est passé...	
36	Oui oui, ça s'est passé...	La séance s'est déroulée comme prévu
	Comme tu t'attendais à ce que ça se passe ?	
37	Oui.	
	D'accord.	
38	Après, je veux toujours rajouter une étape où moi je dicte une phrase et j'ai jamais le temps de le faire (rire).	Souhaite rajouter une étape mais n'a pas le temps
	D'accord. C'est à dire que tu envis... enfin toi tu prévois de pouvoir le faire	
39	Oui, et je le fais jamais ! (rire)	
	Et tu le fais jamais. D'accord. Parce que...	
40	Ben non parce que du coup, après le temps dure pour ceux qui sont ici	N'a pas le temps car un groupe est en autonomie
	Oui	
41	Donc je coupe aux mots. Spontanément l'autre... le groupe que je prends le matin se dicte des phrases directement avec ces mots-là, fabrique des phrases...	Déroulé de la séance différent lorsqu'elle la mène avec le groupe plus avancé (a le temps de faire cette étape)
	Alors redis-moi, le groupe que tu prends le matin... ?	
42	Alors en fait j'en prends trois autres un son par jour.	Enseigne la correspondance phonie-graphie à deux rythmes différents selon les groupes et à deux moments différents de la journée
	Oui	

43	Et ces trois ont fait la même codictée, mais sauf que cette codictée, eux directement ils dictent des phrases. Après ils auraient pu dire le nénuphar est dans la mare.	Enseignement entre les élèves du groupe avancé
	D'accord. Sur ce son-là, par contre ? Sur ce son que tu as vu avec le groupe ou un autre son ?	
44	Sur tous les sons. Ils ont pris l'habitude de dicter des phrases, c'est assez rigolo. Alors que eux ils restent forcément aux mots, ces quatre-là.	
	Et ces deux mots qu'ils prennent, ton autre groupe qui dicte... ?	
45	Ils prennent dans... dans ceux qui sont là, y'a une base, il doit y en avoir forcément un du livre et puis après ils...	
	Ils inventent.	
46	Oui.	
	D'accord. Est-ce que tu as identifié des couacs dans ta séance, des choses qui n'ont pas fonctionné comme t'aurais, comme t'avais pensé ou pas ? c'est à dire est-ce qu'il y a eu des difficultés d'élèves, est-ce que tu les avais anticipées, tu t'attendais à ça...	Identification de problèmes au cours de la séance
47	(rire) J'anticipe pas du tout, hein... (rire) ! Non après, c'est vrai que c'est un rythme, c'est toujours plus moins la même chose donc...	Tout n'est pas anticipé Séance au déroulement routinier
	Oui	
48	Y'a pas de difficult... ils savent quel est le déroulé donc...	Les E connaissent le déroulé
	Oui. Par exemple sur les difficultés de lecture, y'a eu des élevés... que t'as eu besoin par exemple... d'aider...	
49	Oui	
	Je me souviens, y'avais par exemple l'histoire de s entre deux voyelles	
50	Oui	
	Y'a eu parfois, t'as eu besoin parfois de donner la réponse, par exemple... tu t'attendais...	Problème du s entre deux voyelles
51	Oui oui je connaissais le niveau et le, comme le lendemain j'ai repris avec eux individuellement le texte, y'en a une notamment, j'ai repensé à ça, je lui ai refait un b d avec des dessins accrochés dans le livre pour qu'elle déplace à chaque fois qu'elle lit... donc c'est plutôt après en individuel que... le petit Marley qui a plus de difficultés, c'est en APC qu'on reprend.	Difficulté attendue et retravaillée le lendemain Autre difficulté (confusion bd) traitée avec un outil lors des séances suivantes E qui a des difficultés spécifiques : traitées en APC
	Donc tu savais que pour certains enfants	
52	Oui, je savais	Les problèmes d'apprentissage sont attendus
	Sur certaines choses, il y allait avoir des difficultés	
53	Oui oui	

	Que ça allait pas forcément être su le son à la fin de la séance.	
54	Oui oui. Parce que y'a d'autres sons en plus qui coïncent encore avant, donc...	
	Oui. D'accord. Et donc si je parlais d'écart entre le déroulement de ta séance et puis toi ce que tu avais anticipé, par exemple que t'as pas... l'écart qu'il pourrait y avoir c'est que toi ben t'avais prévu de faire dicter des phrases et puis tu l'as fait cette étape-là...	
55	Oui	
	T'es pas surprise	
56	Non	
	De pas avoir eu...	
57	Non ! Je savais que j'aurais pas le temps de le faire ! (rire) Dans l'idée, ce serait bien de le faire...	Les problèmes d'enseignement (planification de la séance) sont attendus, les contraintes temporelles sont connues
	Oui...	
58	Pour en arriver au vrai sens... (rire) Mais bon, plus tard dans l'année c'est pas grave. Y'en a qui sont prêt et puis d'autres pas (rire).	Le problème de la différence de rythme d'apprentissage entre les E est connu et se règle au fil de l'année scolaire
	Ok. Par rapport à ta séance, sur ce son-là l'année dernière, donc sur le son ph, est-ce que ça a changé le déroulement cette année ?	
59	C'était pendant le confinement (rire).	Cette séance d'enseignement n'a pas eu lieu l'année dernière (confinement)
	Ah !	
60	Je ne l'ai pas faite, celle-ci.	
	D'accord !	
61	Alors je l'avais faite avec une que j'avais pris mais bon forcément qui l'a... qu'avait fait... on avait tous les sons avant ensemble, elle l'avait... le son elle l'avait même avant qu'on l'aborde.	
	D'accord. Ce son-là tu l'avais fait avec qu'une élève.	
62	Oui, l'an dernier oui.	
	Mais pas à cette période-là, alors, si ?	
63	Non, je l'avais fait avant. A partir de décembre, j'avais fait un son par jour avec elle aussi.	
	D'accord. Mais elle, elle l'avait déjà acquis donc...	

64	Oui. C'est comme les six autres qui étaient là, eux je l'ai fait ce son-là. Mais quand on ouvre la page, ils disent déjà ça fait f. Ils le connaissent en fait.	
	D'accord.	
65	C'est la différence entre eux qui le connaissent pas, aucun. Et les autres qui l'avaient tous, au moment où on l'a découvert. C'est pas de la découverte, c'est de l'entraînement.	
	Oui, c'est ça. D'accord. Donc... euh... faut que j'adapte mes questions là... euh... alors peut-être si on prend... l'école elle s'était arrêtée ben à peu près à l'époque où en est là...	
66	16 mars oui	
	Est-ce que tu te souviens dans ta progression à peu près où tu en étais ou pas ? Dans le livre ?	
67	J'étais avant le o eau...	
	Oui	
68	Parce que c'est le premier son que j'ai redonné après	
	Oui...	
69	Donc avant c'est le... peut-être s entre deux voyelles que j'ai dû faire...	
	Alors est-ce que le déroulé que t'avais, enfin on va dire les dernières séances que t'avais pu faire sur Taoki avant le confinement, est-ce que le déroulé de ta séance qui pourrait ressembler, enfin qui portait sur le même son, enfin de toute façon sur le même livre que mercredi, est-ce qu'elle se déroulait de la même manière ?	Identification de changements entre le déroulé des séances de graphie-phonie entre l'année dernière et cette année.
70	Non. Parce que déjà j'en avais qu'une qui avait les sons, qu'une avec qui j'avais travaillé	Changement sur ce type de séance lié à l'effectif du groupe
	Oui	
71	Donc j'avais 11 enfants avec qui je faisais	
	D'accord	
72	Déjà on était en grand groupe ici	L'année dernière : séance en collectif (sauf 1 élève)
	D'accord	
73	Je projetais le texte au tableau, on lisait les syllabes un par un, y'avait beaucoup d'attente du coup...	Texte projeté Lecture à voix haute des syllabes par les E
	D'accord. Tu projetais le texte ? Quand tu dis le texte ?	
74	Je scannais...	
	La page ?	
75	Oui, la page	
	Toute la page ?	
76	Oui	
	D'accord.	

77	Euh... on faisait encore... non je faisais plus, je crois pas, les reconnaissances de sons dans le... dans l'illustration. Non je pense pas. Mais du coup, c'était plus lent parce que... 11 à faire passer du coup beaucoup d'écoute, c'est du coup moins d'attention je trouve en fait. C'est pour ça que cette année j'ai fait autrement.	Avait déjà abandonné l'identification des sons dans l'image N'est pas sûre de se souvenir de certaines étapes des séances de l'année dernière Du fait de l'effectif plus important, durée plus longue de l'étape de lecture à voix haute des syllabes, ce qui demande trop d'attention pour les E, d'où le changement cette année
	Donc ce que t'a fait différemment cette année par rapport à tu vois à ce que je t'ai dit au déroulement, vérifier la bonne page, on identifie le son, ensuite lecture des syllabes	
78	Je faisais pas de codictée par exemple l'an dernier	L'année dernière : pas de co-dictée
	Tu faisais pas de codictée...	
79	C'est moi qui leur disais, qui leur donnait un mot à chercher	C'est l'enseignant qui dictait le mot à encoder
	D'accord. Le son que faisait les lettres	
80	Oui, ça...	Pas de changement : départ par le graphème
	Tu commençais comme ça aussi	
81	Oui	
	Lecture des syllabes	
82	Oui, une par une oui	Pas de changement : décodage à voix haute des syllabes
	Identifier dans l'image les mots, tu me disais...	
83	Non je faisais plus	
	Tu faisais plus déjà ?	
84	Non. Par contre je faisais avec des lettres mobiles, là, des grosses, des cartes	Encodage de syllabes en collectif avec des cartes
	Oui	
85	La fabrication de syllabes.	
	D'accord. Avant ?	
86	En collectif, l'an dernier.	
	D'accord.	
87	Là je fais plus.	Changement : pas cette année
	A quel moment de ta séance tu faisais, après avoir lu les syllabes et les mots ou avant ?	
88	Euh... juste avant les syllabes.	

	Au moment...	
89	On révisait tous les sons, enfin plusieurs sons, ceux que j'avais vu avant.	
	Ah oui, d'accord.	
90	Je leur distribuais une carte et puis	
	Oui	
91	Ils venaient fabriquer la syllabe	
	d'accord	
92	Telle syllabe	
	D'accord. Donc après tu faisais la lecture individuelle	
93	Oui	
	Donc ça, c'était tout le monde, les 11	
94	Oui	
	Chacun leur tout qui lisaient une syllabe	
95	Oui	
	Euh, ensuite... donc là t'avais pas à gérer des élèves en autonomie, enfin celle qui était en autonomie...	
96	Elle était sur de la lecture suivie	1 élève sur une tâche de compréhension en lecture en autonomie
	T'avais pas trop à intervenir pour elle	
97	Non	
	Après, là, mercredi, tu faisais lire les mots avec un peu de question sur le sens, est-ce que ça tu le faisais ?	
98	Euh... je faisais, si un peu de questions sur le sens, mais je pense ben du coup, comme t'es devant 11, c'est plus... un peu plus balancé, je pense...	L'année dernière, il était plus difficile de vérifier la compréhension de chaque E du fait de l'effectif plus important
	Balancé dans le sens ?	
99	Moins attentif euh... à qui comprend et qui comprend pas.	
	D'accord. C'est plus toi qui va donner le sens des mots	
100	Oui, je me dis ah oui, celui-là ils doivent pas le connaître	
	D'accord. Et tu vas moins solliciter les élèves pour...	
101	Oui, je pense	
	Pour voir ce que eux pense, leur... comment ils l'interprètent...	
102	Oui	
	D'accord. Euh... ensuite... là t'avais sollicité une élève de l'autre groupe pour expliquer la géographie, est-ce que tu utilisais les élèves pour expliquer tel ou tel mot...	
103	Oui oui	
	D'accord. Lecture de phrases, tu le faisais aussi ?	
104	Je le faisais aussi. Mais c'était dans la deuxième séance la lecture de phrase l'an dernier.	
	D'accord.	

105	On commençait par la lecture de phrases... je sais plus... ben pour parler des phrases parce qu'après dans le texte de Taoki, on repérait d'abord combien y'avait de phrases, combien y'avait de lignes, combien y'avait de... tout ça.	Ne se souvient plus du moment où elle faisait lire les phrases l'année dernière
	D'accord. Donc dans ton... là ça va faire aussi deux séances, y'a eu...	
106	Oui, ça fait deux séances.	Pas de changement : deux séances pour une graphie
	Y'a eu la séance de mercredi avec les mots, les syllabes et les phrases	
107	Oui	
	Et la séance d'après le texte	
108	Oui	
	Et l'année dernière tu t'arrêtais avant...	
109	Je m'arrêtais aux mots.	Mais changement dans le découpage entre la première et la deuxième séance
	Aux mots ?	
110	Oui.	
	Et phrases et textes ça passait à la séance d'après.	
111	Oui. Et je passais... on n'avait pas établi les classeurs de lexique et de mots outils, là	Changement : nouvel outil cette année (classeur de mots outils)
	Oui	
112	Donc y'avait une session sur les mots outils, une dictée sur les mots outils	
	A quel moment ?	
113	Après la lecture des mots	
	Après la lecture des mots. Donc lors de cette séance-là.	
114	Oui. Donc y'avait d'abord la manipulation des syllabes, la lecture des syllabes, la lecture des mots, la dictée de mots euh...	
	Oui	
115	Et une dictée de mots outils.	
	D'accord. Et le classeur des mots outils c'est qu'il a été mis en place cette année avec tes collègues, c'est ça ?	
116	Oui	Changement décidé en équipe
	Une décision d'équipe	
117	Oui	
	D'accord. Et la dictée, donc tu la faisais pas...	
118	La codictée	
	La codictée.	
119	Oui	
	Mais toi tu faisais...	
120	Moi je faisais de la dictée déjà	

	Tu choisissais un mot dans les pages	
121	Oui	
	Et chacun	
122	Oui, devait l'écrire sur son ardoise	
	Et la correction se faisait comment ?	
123	Euh... sur ardoise, ils montraient et puis y'en a un qui donnait les lettres	
	Qui donnait les lettres	
124	Oui	
	D'accord	
125	Euh, peut-être que certains venaient écrire. Là je me souviens plus mais...	Ne se souvient plus du déroulé entier de l'étape de dictée des syllabes
	D'accord. Et... voilà... parce qu'après, là toi tu... ben après ça s'est terminé, copie des mots outils, ça s'est terminé par la copie des mots outils.	
126	Oui	
	Et donc copie des mots outils, tu le faisais pas l'année dernière.	
127	Non... euh, pas dans un fichier	Changement : l'année dernière, la copie des mots outils se faisait sur l'ardoise. Cette année sur le classeur.
	Pas dans un classeur	
128	Non	
	C'était une dictée, une copie sur l'ardoise ?	
129	Sur ardoise. Tous les jours.	
	Donc y'avait pas, la différence c'est qu'ils gardaient pas la trace des mots outils	
130	Voilà	
	Que tu as cette année	
131	Qui peuvent resservir du coup, là dans les textes de production d'écrit, ils ont leur petit classeur.	Raison de ce changement : garder une trace des mots outils étudiés pour la production de phrases écrites en autonomie
	C'est pour ça que vous avez choisi cette..	
132	Oui	
	Cette forme-là ?	
133	Oui	
	D'accord. Et la durée de ta séance était la même ou pas ?	
134	Non, c'était un peu plus long.	Changement : l'année dernière, première séance durait plus longtemps
	C'était un peu plus long...	

135	35-40 minutes, oui.	
	D'accord. Alors que tu...	
136	Alors que j'avais une activité, enfin j'avais...	
	Les phrases en moins	
137	Oui	
	Mais t'avais en plus la manipulation	
138	La manipulation des syllabes, là c'était assez long	
	D'accord, oui. Et ce qui prenait, y'avait des choses qui prenaient plus de temps, par exemple	
139	Ben l'attente, oui. Là ils sont assez réactifs à continuer la syllabe de l'autre mais l'an dernier fallait... (rire) souvent dire on en est là	Problème l'année dernière : comme l'étape de lecture des syllabes était plus longue, il fallait ramener l'attention des E plus souvent
	Oui	
140	Parce qu'ils décrochent en fait. Ils se retrouvent à lire dans les faits... deux syllabes en 7 minutes... (rire) donc l'attention est pas là	Explication : ils lisent peu et écoutent les autres beaucoup -> leur attention diminue
	Alors que là le temps de lecture de chacun, sur la séance...	
141	Ben c'est plus important. oui	Cette année : temps de lecture par enfant plus important
	Du fait de l'effectif, quoi	
142	Oui	
	D'accord. Euh... donc on a vu dans ce que tu avais changé... sur le déroulement de la séance, sur la différenciation ben oui, donc là ce que tu m'as expliqué ton changement euh... et sur la différenciation, tu as changé parce que... tu as dû me l'expliquer la dernière fois... parce que ce que tu as testé l'année dernière avec une élève, tu t'es dit que t'allais le généraliser à tous ceux que tu sentais prêts...	
143	Oui, c'est ça	
	Prêts à aller à des rythmes différents	
144	Oui	
	D'accord.	
145	Et y'en avait même... sur le groupe, sur la période d'avant, y'avait les trois-là, avec qui je faisais le son le matin rapidement, qui elles se retrouvaient en autonomie pendant 45 minutes, et dans les 45 minutes j'avais déjà deux groupes qui faisaient la même chose mais je faisais deux fois pour avoir un petit groupe en fait.	Changement cette année : 3 groupes 1 groupe qui fait le son rapidement deux fois la même séance avec les deux autres petits groupes avec l'objectif d'avoir des petits effectifs
	Cette année, là	

146	Oui. En janvier c'était ça. Et puis fin janvier, février, je me suis rendue compte qu'il y en avait trois là-dedans qui pouvaient y'allier donc du coup je les ai décrochées.	Puis au cours de l'année, un des deux groupes est passé à un son par jour
	Tu es passée à un son par jour avec eux.	
147	Oui, voilà.	
	D'accord. Et il te reste plus que ces quatre-là	
148	Oui, voilà.	
	Donc sur la différenciation on a vu ce que tu avais changé, sur l'ordre des activités, ben tu en as enlevé par rapport à l'année dernière, tu en as enlevé	
149	Oui j'en ai enlevé	Changement cette année : tâches retirées
	Et tu en as pas rajouté à part le support	
150	Le support classeur, mais... non parce que du coup la séance de lecture dans les faits, elle est plus courte que l'an dernier.	+ ajout d'un outils (classeur)
	Oui	
151	En fait. Mais je la trouve plus efficace. Ben tant pis, j'en ai enlevé mais...	Séance plus courte mais plus efficace
	Oui. Et pourquoi tu as changé, tu as enlevé le support... vidéo projecteur ?	
152	C'est pour éviter de distraire ceux qui sont en... en plan de travail	Retrait de l'utilisation du texte projeté pour ne pas distraire les E en autonomie sur une autre tâche
	D'accord. Et si... si tu avais pas cette contrainte-là, des autres, est-ce que sur l'efficacité du support	
153	Non c'est mieux la petite table en fait, y'a moins de... c'était déjà très dirigé, j'étais devant à montrer les syllabes quand même et puis... là je sais où ils en sont, je vois leurs doigts, je vois leurs yeux, y'a plus de... je les suis plus en fait. Et en les ayant sous les yeux.	Préfère la disposition autour d'une petite table pour mieux suivre ce que font les E
	D'accord. Sur l'utilisation du guide du maître, entre l'année dernière et cette année ?	
154	Ben, même utilisation...	
	Pas, peu	
155	Peu (rire)	
	Tu m'avais dit déjà...	
156	Non, pas, oui, au début de l'année un peu, à la rigueur, mais vraiment pas grand-chose en fait.	Peu voire pas d'utilisation du guide pédagogique
	Ou pour te dire ce que tu prends, ce que tu prends pas...	
157	Oui, c'est ça.	
	Oui, d'accord. Sur le temps consacré à la séance ben on vient d'en parler, elle est plus courte cette année.	
158	Oui	

	Et puis sur la période de l'année, ben c'est vrai que c'est difficile d'estimer	
159	Ben oui	
	Par rapport à l'année dernière	
160	Oui	
	Euh... donc alors maintenant sur ce que tu as fait, sur les choix qui t'ont fait faire différemment... on en a déjà un petit peu parlé, cette année, donc le déroulé qui est différent cette année, je te propose plusieurs exemples et tu me redis, oui, ça, il me semble que oui, ça, ça me semble que non, donc... est-ce que ça peut être, le déroulement de ta séance de mercredi, elle a pu être influencée par quelque chose qui s'est passé dans la matinée ou dans la semaine, qui a pas forcément un lien avec la lecture mais qui ferait que tu aurais décidé de l'organiser de cette manière-là parce qu'il s'est passé quelque chose dans la classe ou dans la semaine ?	Raisons des changements dans le déroulement de la séance observée Raison : évènement dans la journée ou la semaine ?
161	Non	Non
	Ou par rapport à un élève en particulier	Raison : un E en particulier ?
162	Non	Non
	D'accord	
163	Ben j'ai voulu en fait, mais ce serait sur la séance deux en fait, ça n'a pas marché, c'est à dire que je voulais travailler en APC avec Marley qui est un peu... qui est le plus en difficulté, entre guillemet en plus, pour qu'il prépare en fait, pour qu'on prépare avant, pour qu'il soit prêt pour la séance de lecture et en fait il a été absent aux APC des deux semaines donc c'était mon idée de là mais je l'ai pas fait (rire)	
	D'accord	
164	Et là je le ferai pas (rire), je verrai ça après (rire)	
	Oui. D'accord. Et ton idée, c'était qu'il soit... qu'il ait déjà un petit peu travaillé...	
165	Oui qu'on ait enlevé quelques sons, que je lui donne des étiquettes, lui il a des étiquettes qu'il ramène chez lui pour travailler certains sons	
	Oui	
166	Les sons qui sont compliqués, voilà... et les mots outils, pas mal aussi, je lui donne, mais là je l'ai pas fait.	
	Il était pas là.	
167	Il était pas là, les deux fois.	
	Ça aurait changé ton déroulement de séance, tu penses ?	
168	Euh... non ça aurait changé lui son rapport à cette découverte de texte par contre.	
	Ok, d'accord.	
169	Parce que les autres, les trois autres elles tournent, c'est pas... ça marche... lui il a plus de sons qu'il mélange, donc des fois, ça le... ça le stresse plus.	

	Euh... donc sur le profil d'élèves, les difficultés des élèves, l'année dernière par rapport à celle-ci, par rapport à ton groupe de cette année, est-ce que ça ça t'a fait changer des choses dans ton déroulement de séance de cette séance-là ?	Raison : le niveau des E ?
170	Oui	Oui
	Parce que tu as un profil d'élèves différents.	
171	Oui. Oui, oui. Là ils ont... ils sont... le niveau de lecture est pas du tout... c'est pas le même que l'an dernier à la même époque.	Changement cette année dû au meilleur niveau de lecture des E
	Dans quel sens ?	
172	Il est meilleur, là. Ils sont tous lecteurs, là. J'ai pas de... l'an dernier j'avais quand même certains, c'était encore fragile et ben les deux mois ça n'a pas... c'est resté fragile en fait. Et ça l'est resté encore en CE1.	
	Et ça faisait que tes séances aussi elles étaient, c'est à dire qu'avec des élèves plus fragiles, tu n'aurais pas forcément fait ton déroulé comme ça ?	
173	Non, ben non. Parce que faut tenir les 25 minutes, c'est assez... je pense qu'il y a des élèves, c'est trop rapide ou c'est trop... bon après c'est quand même, c'est rythmé, c'est les mêmes activités mais c'est quand même 25 minutes de lecture et faut enchaîner avec l'autre groupe. Ça demande de s'adapter quand même rapidement.	Cette année, organisation en deux groupes = deux tâches successives pour les E - > ça aurait été trop rapide pour certains E de l'année dernière
	S'adapter, qui s'adapte ?	
174	Les enfants.	
	Pour eux ?	
175	Oui.	
	D'accord.	
176	Quand ça tournait, quand j'avais deux groupes à faire tourner, c'était 20-25 minutes et puis fallait... que ça tourne ! (rire)	
	Oui.	
177	Parce qu'il faut que ça rentre avant la récréation, faut avoir fait les deux groupes.	Contrainte temporelle : avoir terminé les deux temps d'enseignement avant la récréation
	Oui.	
178	Donc euh... faut... voilà, faut être autonome, déjà, pour ceux qui restent seuls pendant un petit temps et puis... faut suivre, si je dis c'est lecture, ils vont chercher leurs outils, ils arrivent, l'an dernier c'était un peu plus, y'avait moins d'autonomie.	L'organisation en deux groupes nécessite de l'autonomie des E pour la gestion des outils. Moins d'autonomie l'année dernière
	Donc ça aurait pas forcément été possible l'année dernière ce fonctionnement-là ?	
179	Ben il aurait fallu que j'essaie de... y'en avait au moins deux l'an dernier que j'aurais dû... là c'est un groupe, ça faisait quatre, cinq, trois, donc c'est assez équilibré, l'an dernier ça aurait été deux-sept par exemple. Il y a deux,	Cette organisation en deux activités aurait été possibles pour certains E mais pas pour 2 E.

	vraiment, il aurait fallu que je m'en occupe plus. Les autres ils auraient pu suivre ce rythme-là. Mais deux, non.	
	Donc tu aurais peut-être été obligée de faire différemment.	
180	Voilà.	L'organisation aurait été possible mais modifiée.
	En gardant ton idée de rythme différent	
181	Oui	
	Mais peut-être adapter...	
182	Oui	
	La durée	
183	Voilà, c'est ça	
	Du coup, les tâches que tu leur demandes	
184	Oui	
	D'accord. Euh... par exemple des... donc ce son-là tu l'avais vu à distance l'année dernière ?	
185	Oui	
	Donc ce que j'allais te demander si tu, l'année dernière par exemple, tu avais anticipé, tu avais constaté des difficultés sur certaines... sur ce son-là en particulier et que cette année tu l'avais abordé différemment parce que tu avais observé des difficultés...	Raison : difficulté d'apprentissage constatée l'année dernière ?
186	Non. Non, non, c'est un son, j'ai pas constaté que c'était un son qui posait de souci celui-là.	Non
	D'accord.	
187	Une fois qu'ils ont vu la graphie, l'idée c'est, s'ils ont la compréhension, le mot il pose pas de problème, en fait.	
	Oui. C'est pour ça que tu as posé des questions de compréhension en fait.	
188	Oui	
	Donc aussi des réflexions, toi, entre l'année dernière et cette année, pour te dire oui, y'avait ça comme ça, là j'essaierais bien de cette manière-là, toi un cheminement que tu avais eu...	Raison : envie d'essayer différemment ?
189	Sur toute la lecture ?	
	Sur... sur la façon d'aborder ce son-là, ou les sons...	
190	Qu'est-ce que j'ai changé depuis l'an dernier ?	
	Oui, c'est à que tu...	
191	Le côté codictée, plus participer, faire plus participer les enfants, être moins directive, par exemple.	Oui, être moins directive, faire plus participer les E, la codictée
	D'accord.	
192	Je trouve ça intéressant qu'ils se corrigent en fait. Je le faisais pas du tout l'an dernier, ou alors il y en avait un qui corrigeait au tableau mais... dire que tu as l'attention des autres... alors que là, ils prennent l'ardoise et puis je les vois reregarder chaque lettre et... je me si que ça c'est intéressant.	Les E s'enseignement mutuellement : intéressant

	D'accord. Et ça c'est une idée qui t'est venue comment ?	
193	Euh... ben en fait j'ai pas mal bossé la production d'écrit l'an dernier, mais au mois de janvier février donc ça n'a pas servi, donc j'ai recommencé cette année ce que j'avais préparé et c'était dans l'idée du travail d'écriture, de production d'écrit, de se corriger, de... de faire des brouillons, on fait toujours des brouillons, on va chercher des mots, on a appris à utiliser le dictionnaire, tout ça. Donc, voilà, l'idée de se corriger, de pas juste donner à l'adulte qui corrige.	L'idée est venue d'une réflexion personnelle sur l'enseignement-apprentissage en production d'écrit et donner à l'E les moyens de se corriger sans passer par l'adulte
	Donc le fait d'avoir un peu fouillé l'enseignement de la production d'écrit, ça a influencé ta façon d'enseigner la lecture.	
194	Oui	-> transfert sur l'EA de la lecture
	D'accord. Est-ce que ton temps de préparation entre l'année dernière, cette année, tes préparations de séances ça a changé, de lecture ?	Raison : temps de préparation ?
195	Non... non. Non parce que, ce qui a changé c'est le temps que j'ai mis sur la production d'écrit parce que pour moi il y a un lien... donc c'est... je me dis, la lecture des sons, ça c'est technique, je le prends comme une technique, pour arriver à écrire, après lire c'est sûr mais, la découverte du son, pour moi, c'est assez technique. Je veux qu'après ils puissent transférer à... à l'écriture, quoi.	Non Conception : la découverte des sons sert à apprendre à écrire
	La séance de mercredi t'a pas demandé beaucoup de temps de préparation par exemple.	
196	Non	La séance n'a pas nécessité beaucoup de préparation
	Parce que c'est quelque chose qui est peut-être... ritualisé depuis le début de l'année ?	
197	Oui, euh... depuis... alors cette forme-là depuis janvier.	Cette forme de séance est utilisée depuis janvier
	Depuis janvier.	
198	Oui	
	Cette forme-là elle date depuis janvier.	
199	Oui. Après, moi j'ai un cadre, j'ai fait un cadre de travail de déroulement en lecture	Elle a un cadre de déroulement
	Oui	
200	Donc le jour 1 c'est ça et le jour 2 c'est ça	Sur deux jours
	Tu as juste à changer le son et la page	
201	Oui	Seul le son change
	Et tu as pas besoin de faire des modifications à l'intérieur	
202	Euh...	
	Par rapport à la page d'avant, la page suivante...	
203	Non, sauf si y'a des changements, quand en janvier février, je crois, enfin non, là récemment, y'a plus les arcs de	Sauf s'il y a une nouveauté dans la

	syllabes par exemple, donc là ça... pour les petits c'est surprenant donc ça, ça... faut s'arrêter un peu sur ce truc-là pour passer ça et...	présentation de la page (les arcs sous les syllabes qui disparaissent)
	D'accord	
204	Et sinon, non	
	D'accord. Ok. Donc après, oui, en termes de satisfaction... tu es plutôt satisfaite...	Satisfaction ?
205	Ben là ils savent pratiquement tous lire, donc je suis un peu contente... (rire)	Oui car ils savent presque tous lire
	Euh... et puis par rapport à donc ta façon de faire l'année dernière et ta façon de faire cette année sur comment tu abordes ta séance sur le son, là, par rapport aux recommandations, est-ce que tu as... le souci d'être en accord avec les recommandations ou au contraire de te dire, enfin, là cette année, tu te sens plus en accord avec les recommandations avec ce qu'ils recommandent ou au contraire de prendre de la distance avec les recommandations et de te dire, ben non, moi je pense que c'est mieux de faire comme ça... ?	Rapport aux recommandations
206	Parce que quand on a établi une progression l'an dernier, jour 1, jour 2 et un cadre de travail, on l'avait fait avec une collègue, c'était à partir du livre orange. Après, c'est trop. Je peux pas faire tout ça dans une séance de lecture... on a essayé mais les petits ils en peuvent plus à la fin de la séance de lecture, il y a trop de choses en fait, y'a beaucoup d'écrits en fait et ils ont pas une maîtrise de l'écrit suffisante pour... faire autant de dictée qu'il faudrait, autant de, ou alors il faudrait y passer deux heures par matinée si on veut respecter le déroulé proposé, donc c'est pas possible donc du coup on a... j'ai raccourci.	Le cadre du déroulement a été fait en équipe à partir du guide orange. Puis elle l'a raccourci car contenait trop de tâches par rapport à la capacité d'effort des E.
	D'accord. Tu as raccourci cette année.	
207	J'ai raccourci ben...	
	Ou l'année dernière aussi ?	
208	J'ai commencé l'année dernière parce que c'était pas... on arrivait au bout des séances de lecture... c'était un peu dur, quoi (rire), c'était trop long !	
	D'accord. Donc tu as plutôt pris de la distance, enfin...	
209	Oui	
	Tu t'es autorisée un écart avec ce qui recommandaient	
210	Oui	
	Dans le livre orange	
211	Tout en gardant le principe de on apprend à lire en écrivant, on apprend à écrire en lisant quoi.	Ecart par rapport aux recommandations mais a gardé le principe : apprendre à lire en écrivant
	D'accord	
212	Donc, voilà, je me dis que la production d'écrit, pour moi, ça fait partie de la séance de lecture. Donc j'ai passé 25	Sa conception de l'EA de la lecture : l'écriture

	minutes là et y'a aussi 25 minutes de production d'écrits. J'arrive à mon temps de lecture, quoi.	fait partie de la séance de lecture.
	OK. Euh... d'accord... dans ce qui t'a permis de faire ces modifications entre ta séance de l'année dernière et puis cette année, je vais te proposer plusieurs idées, tu me diras ce qui te parles ou pas. Donc le fait que tu aies déjà expérimenté, que ce soit ta deuxième année d'utilisation de la méthode, ou aussi le fait que ça se rajoute à toutes tes années, avant, d'utilisation d'autres méthodes et de l'enseignement de la lecture, est-ce que tout ça tu as l'impression...	Facteurs qui ont facilité le changement
213	Les deux jouent. Le fait d'avoir déjà des cycles plus hauts, j'ai tous les autres niveaux.	Avoir enseigné aux niveaux supérieurs au CP
	Oui	
214	Donc je sais ce qui est attendu et à partir de là, on se dit, bon ben il faut qu'ils arrivent en ayant ça ça et ça.	Elle connaît les préalables nécessaires aux apprentissages après le CP
	Oui	
215	Donc du coup, les objectifs on les fixe aussi comme ça. Je me souviens plus de la première proposition, c'était...	
	Y'avait deux possibilité, y'avait soit le fait que c'est la deuxième année que tu utilises la méthode de lecture donc...	
216	Oui c'est ça	
	Tu la connais	
217	Oui	
	Et puis aussi le fait que tu enseignes la lecture depuis plusieurs années avec d'autres façons de faire. Et là tu me parles d'autre chose encore, le fait d'avoir enseigné dans d'autres niveaux.	
218	Oui. Ben la première proposition que tu fais, oui, c'est sûr. La première année, c'est... on tâtonne mais... et puis on sait pas et puis on réussit à... on cible, on coupe, justement. J'ai sabré des trucs parce que, ben non, ça, je préfère faire comme ça. On enlève et on... on se concentre. J'en parlais y'a pas longtemps, le fait d'avoir le même niveau pendant, même deux trois ans, en fait, ça permet de cibler et d'être moins diffus, en fait. La première année, j'avais des CP, des CE1, des CE2, c'était diffus... (rire). J'ai travaillé d'autres trucs mais quand même, c'est pas... là ça permet de travailler morceau par morceau et forcément d'améliorer le... au fur et à mesure.	Utiliser pour la deuxième année la même méthode de lecture. La première année, on ne sait pas, on tâtonne. Puis amélioration en enlevant des tâches, en ciblant.
	D'accord. Donc ton expérience de toutes tes années d'enseignement de la lecture, là tu m'as dit oui.	
219	Oui	
	D'avoir utilisé avant une autre méthode...	
220	Oui, c'est ça. Au départ, la première année, c'était Ribambelle... quand j'étais surnuméraire, c'était la	

	méthode Ribambelle qui était utilisée donc on faisait des ateliers à partir de ça.	
	Là tu peux comparer...	
221	Oui	Possibilité de comparer avec la méthode Ribambelle utilisée avant.
	Euh... est-ce que tu as l'impression d'avoir plus de temps maintenant pour réfléchir à des nouvelles manières d'enseigner ou est-ce que tu as toujours consacré du temps...	Raison : avoir plus de temps pour la conception ?
222	On a toujours consacré du temps...	A toujours consacré du temps à ça.
	Tu as toujours consacré du temps à ça. D'accord. Et puis, dans tes changements de cette année, aussi, est-ce que les autres collègues, ou des formateurs, ou des... euh... des infos que tu as... des expériences sur internet que tu as pu lire ou dans d'autres écoles, est-ce que sur les choix que tu as faits cette année, sur là sur le déroulé de ta séance, le fait de faire des rythmes différents, le fait d'enlever, non, de couper à un autre moment, ça, est-ce que ça a pu influencer ?	Raison : échanges avec d'autres personnes (collègues, formateurs, internet) ?
223	Non... en fait les deux collègues, c'est leur première année de CP.	Pas les collègues (débutantes)
	Donc non, tu t'es pas appuyée sur elle.	
224	Non... et puis je leur ai même pas parlé de ça. Enfin, je veux dire, je leur ai pas mis la pression. Enfin, elles viennent me poser des questions si elles ont besoin. Je vais pas leur dire comment faire... donc non, je leur en ai pas parlé...	
	Les formateurs entre l'année dernière et cette année, dans les choix que tu as faits ?	
225	Non, j'ai pas eu de formation en lecture écriture, non.	Pas de formation
	Euh... et puis des choses que tu aurais lues sur internet...	
226	Oui, c'est ça, j'ai lu... des mémoires, j'ai regardé des vidéos sur... j'ai lu pas mal... des choses sur... d'Ouzoulias sur la production d'écrits, justement l'entrée en écrit	Lectures en didactique de la lecture et sur des sites internet
	D'accord. Donc là par exemple le fait que tu aies suivi des rythmes différents pour les élèves ?	
227	Non, ça c'est... non. C'est moi qui à un moment donné, j'arrive pas à être devant et... à voir qu'il y en a quatre qui ont décroché, il y en a deux qui me regardent, ils sont mignons (rire). Je... c'est... non.	Réflexions personnelles par rapport à sa pratique professionnelles et ses conceptions : ne pas accepter que des E décrochent
	Et à l'inverse, qu'est-ce qui a pu être un... alors... comment dire... c'était plus la question des obstacles, les	Les obstacles au changement ?

	obstacles qui, par exemple, tu aurais aimé faire encore différemment cette année, ou l'année prochaine	
228	Oui	
	Et puis il y a des choses qui, des obstacles pour d'autres...	
229	Alors les obstacles, c'est le temps (rire) !	Obstacle : le temps
	Alors, justement, voilà c'est ça, je vais te dire ce que je te propose.	
230	Oui	
	La peur de faire un choix qui soit finalement pas bon pour l'apprentissage des élèves, qui soit moins efficace	Peur de faire un choix moins efficace ?
231	Non... enfin, à moins d'être vraiment complètement à côté de la plaque, y'a quand même peu de choses qui ne participent pas à l'apprentissage des élèves.	Non. Peu de choses ne participent pas à l'apprentissage des E
	Oui	
232	Faut vraiment se louper complètement mais (rire)...	
	D'accord. La complexité à mettre un nouveau fonctionnement en place...	La complexité à changer ?
233	Ça oui. Oui. Entre la mise en place des plans de travail, pour avoir du temps, parce qu'à un moment donné, si on veut fonctionner en groupe, c'est à dire que les autres, il faut qu'ils fassent autre chose, donc faut quand même anticiper le fonctionnement du plan de travail pour être sûr que... ils aient pas besoin et ils viennent encore demander parce que, ils sont en CP en fait. Donc... si si, ça c'est compliqué à mettre en place.	Oui. Organiser l'activité de ceux qui sont en autonomie.
	Le manque de temps, toi ?	Manque de temps pour réfléchir ?
234	Le manque de temps... de moi ?	
	Oui de toi.	
235	Avant ? En préparation ?	
	Oui, pour réfléchir, pour dire j'aimerais bien changer ça, ça	
236	Ben oui.	
	Ou j'aurais bien aimé faire autrement mais j'ai pas eu le temps de me... de réfléchir	
237	Oui	Oui
	De concevoir	
238	Ben oui. Oui, on manque de temps. Alors on lit, j'ai lu des choses sur la production d'écrit. Ça m'a pris tout mon temps de plus (rire) et du coup y'a des choses ça passe... allez hop... on verra ça plus tard.	Manque de temps. A passé tout son temps disponible à des lectures en didactique de la production d'écrit.
	Le manque de soutien, ou d'aide ou de... ou d'informations, de ressources...	Manque de ressources, d'aide, de soutien ?
239	Ben oui, ça oui, dans la vie de tous les jours, on est enseignants, on se débrouille un peu quand même. C'est de l'auto-formation qu'on fait la plupart du temps.	Oui. On se débrouille, c'est de l'auto-formation.
	Oui	

240	Alors après, j'ai eu des formations sur le livre orange, qui étaient intéressantes, l'an dernier.	A suivi l'année dernière des formations sur le livre orange intéressantes
	Oui	
241	J'en ai eu une. Mais euh... la différenciation par exemple n'est pas du tout abordée. C'est pas... on nous apprend pas à gérer des enfants qui savent lire déjà en novembre et les autres qui n'ont toujours pas identifié... certains sons. On se débrouille pour le faire, quand même.	Mais le problème de la différence dans le rythme d'apprentissage entre les E n'est pas traité. Donc il faut se débrouiller.
	D'accord.	
242	On est peu formés à la différenciation.	Manque de formation à ce sujet.
	Ensuite, l'énergie que ça demande de changer les habitudes d'enseignement qui pourrait être un frein à faire différemment d'une fois à l'autre, parce que ça demande de...	L'énergie demandée par le changement ?
243	Alors peut-être que ça demande plus d'énergie mais comme moi je m'y retrouvais pas dans ce que je faisais, en même temps fallait que je change, moi je trouvais ça... pas intéressant pour moi non plus. Je voyais pas comment je pouvais faire passer quelque chose d'intéressant aux enfants si moi ça me... je m'ennuyais.	Changer demande de l'énergie mais il faut changer quand on ne se retrouve pas dans ce qu'on fait, quand on s'ennuie.
	Donc tu préférerais consacrer de l'énergie en plus à changer	
245	Oui	
	Pour être plus satisfaite de ...	
246	Oui c'est ça	Consacrer de l'énergie pour être plus satisfait.
	De ce que tu faisais	
247	Oui	
	D'accord. Est-ce que l'année prochaine, quand tu referas le son ph ou sur... on va dire sur ce son-là parce que j'ai vu cette séance-là, tu... tu anticiperais des choses différentes, des fonctionnements différents là ?	Changement sur cette séances l'année prochaine ?
248	Ben... il faudrait qu'il y ait plus de manipulation, pas juste l'ardoise. Redonner ces fameuses syllabes, là. Mais en fait j'en ai pas 15 exemplaires. Mais retravailler peut-être ces mêmes syllabes mais en version dictée, c'est à dire, ils ont des lettres et là on les fabrique, quoi.	Oui : encodage avec des cartes lettres mais n'a pas le matériel nécessaire.
	D'accord. OK.	
249	Encore une partie écriture mais sans l'écriture.	Encoder sans le geste graphique : « écriture sans écriture »
	Tu penses que ce serait jouable, c'est jouable ou y'a des chances que... comme tout à l'heure tu me disais, dans l'idéal ce serait bien et que y'a...	
250	Si si, faut juste imprimer quatre alphabets et... (rire) les plastifier... (rire). Je ferais ça cet été (rire), ou l'an	Le fera cet été ou le suivant. « je pourrais mais... »

	prochain (rire) ! Non mais j'ai les lettres mobiles en plus, je pourrais le faire mais voilà, y'a des...	
	Le temps...	
251	Le temps.	Manque de temps
	C'est ça ?	
252	Le temps. Ça file.	
	Euh... est-ce que par rapport à d'autres domaines, c'est la dernière question, par rapport à d'autres domaines d'apprentissage, la préparation des séances de lecture te semble particulièrement problématique, comment enseigner la lecture, est-ce que ça te semble quelque chose de compliqué ?	Difficulté à préparer les séances de lecture ?
253	Ben je me redemande à chaque fois en septembre comment ça va être possible qu'ils apprennent à lire en fait. C'est assez incroyable (rire) !	
	C'est vrai.	
254	Et en fait après ça marche... je sais pas comment... mais... chaque fois, début septembre, je me dis, halala, mais c'est trop dur à faire en fait. Y'a trop de sons, y'a trop de... et ça marche. C'est bien (rire) ! Ça marche mais... il faudrait, moi je voudrais bien essayer de faire la lecture en... peut-être deux fois, enfin je le faisais au début de l'année mais en fait c'est juste que le temps d'une journée c'est...	Apprendre à lire c'est difficile mais en fait ça marche. Aimerait faire deux moments de lecture par jour mais manque de temps en classe.
	Là tu parles du temps pour les élèves, en classe.	
255	En classe, oui. C'est trop court. Ou je sais pas, c'est mal... Si on veut garder des rituels, pour qu'ils s'y retrouvent et que ça roule, plus... enfin, c'est compliqué, on peut pas changer tout le temps... et en même temps y'a des moments où ils sont dispos pour la lecture et d'autres où ils le sont pas, l'idée, ce serait bien de pouvoir en faire deux petites séances plutôt.	Manque de temps en classe. C'est compliqué, on ne peut pas changer tout le temps. Diviser la séance quotidienne en deux moments pour que les E soient plus attentifs.
	Par jour	
256	Oui. Peut-être... Là, pour le coup, je sais pas si c'est intéressant, mais...	
	D'accord.	
257	A voir. J'essaierai peut-être (rire)...	
	Ok. Bon, on a terminé.	

Entretien post-séance_P2_codifié

	Alors, ça va reprendre un peu la discussion qu'on avait eu la dernière fois. Il y aura des questions qui seront un peu différentes et puis d'autres qui vont être à peu près mes mêmes. Sauf que ça va parler précisément de ta séance de ce matin.	Cadre de l'entretien
1	Ça marche.	
	C'est possible qu'il y ait des réponses qui te viennent à peu près les mêmes que ce que tu m'avais dit ou d'autres différentes. Là c'est le fait, la dernière fois on avait parlé en général et là vraiment, comme on va parler d'une séance en particulier, peut-être que tu vas voir les choses...	
2	Autrement	
	Un peu différemment. Voilà c'est ça.	
3	Ça marche.	Satisfaction de la séance de lecture entre ce qui était prévu et ce qui s'est passé ?
	Donc à chaque fois, ce qui m'intéresse c'est de décrire la complexité du métier, pas de dire c'est bien, c'est pas bien, voilà, c'est pas ça l'objectif. Et c'est surtout ce qui t'amène à faire des choix pour ton enseignement de la lecture et éventuellement à changer. Voilà. Euh... tu n'as pas de questions avant de commencer ?	
4	Non, c'est bon.	
	Alors, d'abord, dans quelle mesure tu es satisfaite ou pas, ou plus ou moins, de ta séance de lecture d'aujourd'hui, au niveau de ta préparation en amont et de son déroulement ?	
5	Alors, au niveau préparation, je pense que ça allait, j'avais préparé ce que je voulais. Au niveau déroulement, j'ai toujours du mal à mobiliser certains en fait.	
	Oui	
6	Et je vois bien, les tous petits là je vois bien, je voyais bien là que pfff... quand on était en regroupement, ils écoutent... ils arrivent pas en fait à prendre grand-chose sur ce moment-là. Après, je suis pas satisfaite et en même temps, j'essaie pas d'en faire plus parce que je vois bien... ils peuvent pas, quoi, sur ce moment-là, ils peuvent pas être attentifs donc... tu vois, c'est une insatisfaction, en même temps, je sais que ça va souvent se passer comme ça et tant pis quoi. Je reprendrai en individuel avec eux plus tard, quand je les ferai lire demain, parce que je sais que voilà. Autrement euh... voilà, sans être... sans avoir trouvé ça parfait, ça correspondait à ce que j'attendais, à ce que je voulais faire passer, quoi.	Les « petits » ont du mal à apprendre dans les temps collectifs. Insatisfaite mais en même temps accepte ce fait car « ils ne peuvent pas » « tant pis ». Ce sera repris en individuel. Le déroulement n'était pas parfait mais en accord avec ce qu'elle attendait.

	D'accord. D'accord. Et entre autres, je me souviens, tu m'as envoyé hier un mail en me disant, j'espère que demain ce sera pas comme celle d'aujourd'hui...	Retour sur la séance de la veille
7	Ils écoutaient un peu plus là ! (rire)	
	Et justement, tu m'as parlé de ça, tu m'as parlé de l'attention des élèves et que toi tu avais été obligée de te fâcher hier...	
8	Ils se coupaient la parole tout le temps ! (rire)	Problème d'attention des E
	Ah oui, c'était ça ?	
9	C'était ça, c'est qu'ils étaient en train de dire, ils avaient plein de trucs à dire mais... Hé oh ! (rire) C'était terrible. Donc là, non non, c'était mieux quand même aujourd'hui.	C'était mieux aujourd'hui
	Donc finalement, celle-ci, celle d'aujourd'hui par rapport à celle d'hier...	
10	C'était sur autre chose hier, tu vois...	
	Ah oui	
11	Sur... mais pareil, on était en regroupement et... j'avais l'impression qu'ils avaient oublié qu'on levait la main, quoi.	
	Ok. Alors, qu'est-ce que tu voulais que tes élèves apprennent lors de cette séance ? Qu'est-ce que c'était tes objectifs d'apprentissage cette séance-là ?	Objectifs d'apprentissage ?
12	Alors c'était... bien comprendre comment on pouvait lire la lettre s, quand est-ce qu'on la lisait [z], quand est-ce qu'on la lisait [s], en particulier comment est-ce qu'on faisait quand elle était entre deux voyelles et qu'on voulait qu'elle chante [s]. Voilà.	Comment lire la lettre s (z ou s).
	D'accord.	
13	Après, c'est un objectif qui était pas que sur cette séance parce que on va travailler sur... sur cette compétence-là plusieurs, plusieurs fois. Mais c'était disons, les prémisses de ça aujourd'hui et puis voilà. Ceux qui l'ont acquis, tant mieux mais y'en a qui auront encore besoin de demain et de vendredi pour... pour continuer.	Objectif sur plusieurs séances. Aujourd'hui prémisses. Sera repris les jours suivants.
	Aujourd'hui c'était la première fois que tu abordais ça ?	
14	De manière... institutionnelle on va dire. Après on l'avait déjà vu dans des textes, dans des mots forcément.	Aujourd'hui savoir vu de façon « institutionnelle »
	Oui	
15	Parce que ben, on a lu des choses quand même autour de nous mais on l'avait jamais... autant explicitée, on va dire.	Explicité
	D'accord. Et tu dis que tu vas continuer demain et vendredi.	
16	Oui	
	De quelle manière tu sais comment tu vas continuer ?	

17	Alors demain on va lire, du coup, là ils ont un petit peu tout seul, on a pas lu ensemble une petite fiche que je reprends du manuel avec plein de mots.	Séance prochaine : lecture de mots avec ce graphème
	Donc c'est qu'ils vont...	
18	Donc ça c'est ce qu'on va lire demain. Je vais les faire lire soit... alors ils vont lire une fois tout seul ou par deux selon les enfants.	Seuls ou à deux
	Oui	
19	Après je vais les faire lire avec moi.	Avec elle
	D'accord.	
20	Tous ne... les petits lecteurs, les tous petits qu'ont vraiment du mal de lire vont pas tout... tu vois là je leur ai colorié déjà, ils liront ceux-là et ce sera déjà bien.	Réduction du texte pour les « petits lecteurs »
	D'accord.	
21	Là je les fais lire individuellement en général sur ça.	
	D'accord.	
22	Ou ceux qui sont très à l'aise, j'en ai 5 qui savent vraiment lire, tout simplement, je leur apprend plus à lire vraiment, ils savent lire, donc ceux-là je les prendrai ensemble, on lira un mot en faisant tourner, chacun son tour on lit un mot, quoi. Mais les autres je les fais lire individuellement. Donc ça c'est pour demain. Il y aura aussi de l'encodage demain après-midi en atelier. Là je les prends par groupes de 3-4. Hétérogènes. Pour pouvoir aider tout le monde dans le groupe. Sinon, c'est trop dur. Et je vais dicter des mots et des phrases avec le... le son... la lettre s qui des fois [z], des fois [s].	Pour les lecteurs, lecture en groupe avec elle. Les autres individuellement. + atelier d'encodage : s = z ou s = s
	Oui	
23	Et avant que je dicte les phrases, ils auront des mots à copier, pareil, donc à lire et à copier avec un système de cache pour qu'ils soient obligés de mémoriser aussi l'orthographe, comme ça on travaille à la fois la copie, l'orthographe, et voilà. Donc ça c'est pour demain. Et vendredi, on va lire un petit texte, donc là il y aura trois niveaux de lecture selon les, pareil, les facilités des enfants avec toujours plein de fois, un texte vraiment... pour le coup 100% déchiffrable, avec plein de fois évidemment l'occurrence de la lettre s qui fait [z]... et donc ce texte-là ils auront à le lire une fois pareil, une fois dans leur tête sauf pour les plus tous petits où je sais qu'en fait ils ne le font pas quand je leur demande de le faire donc ceux-là... non, mais ceux qui sont capables, ils vont lire une fois dans leur tête, ils font un dessin de ce qu'ils ont compris et après je les prends soit individuellement, soit par deux selon le... leur niveau. On commence par expliquer ce qu'on a compris, pour travailler toujours aussi la	Description des séances suivantes sur ce graphème

	compréhension. Après on lit... et on vérifie qu'on a bien compris... quand on avait lu tout seul.	
	D'accord. Et ça c'était, les trois étapes donc sur trois jours, tu fais ça pour chaque graphème ?	
24	En général c'est sur deux jours, en fait. Je fais le... le même jour je fais la découverte et puis la lecture de la fiche. Mais là ce matin je... je voyais que j'aurais pas eu le temps... tu vois, en te voyant après la récré, j'aurais pas eu le temps de faire tout. J'aime pas coller en fait, la lecture à la découverte. J'aime qu'il y ait un petit temps de pause entre les deux parce que je trouve qu'ils sont plus attentifs sinon.	D'habitude en trois étapes sur deux jours mais là sur trois jours car déplacement de la première séance un mercredi (pour les besoins de la recherche).
	D'accord	
25	Donc voilà, y'a un moment où ils saturent donc du coup... d'habitude c'est plus... ça peut être plus plutôt sur deux jours...	
	Oui	
26	Ou sur... ou sur la semaine quand le son est plus compliqué.	Allongement sur une semaine si le son est plus compliqué
	D'accord	
27	La semaine prochaine, on fait les aille euille ill ouille (rire).	
	Oui	
28	On va dire qu'on se prend la semaine ! (rire)	
	Aïe aïe aïe... (rire)	
29	Voilà . Là on va prendre la semaine parce qu'on sait que c'est un son qui est complexe.	
	Oui	
30	Et dans ce cas-là, je vais rajouter dans ma fiche comme ça, je vais rajouter des phrases en fait. Je vais mettre des mots et puis après en dessous je vais des phrases. Comme ça il y aura un jour les syllabes, quelques syllabes et des mots, le lendemain on relira les mots on lira des phrases, et puis les deux derniers jours on lira le texte, on relira le dernier jour pour... pour s'entraîner quoi. Pour s'entraîner à lire plus vite le deuxième.	
	D'accord. Donc tu vas... globalement c'est la même démarche...	
31	Globalement c'est la même démarche	Toujours la même démarche :
	Découverte, décodage...	
32	Décodage encodage, et on commence sur des mots syllabes	Décodage encodage, mots syllabes
	Oui	

33	Phrases	Phrases
	Phrases	
34	Texte	Texte
	D'accord. Ça s'étale sur deux ou trois jours...	
35	Deux ou quatre jours...	Deux ou quatre jours
	Deux ou quatre jours selon la complexité...	
36	Souvent le mercredi il y a un peu une pause sur le... on en fait mais pas de manière...	
	Oui	
37	Là je l'ai décalée parce que tu venais là et puis voilà.	
	D'accord. Ok. Et... euh... d'accord... qu'est-ce que je voulais te demander... ah oui, par rapport... le lien entre la méthode, donc ça c'est une fiche que toi tu as conçue ?	
38	Oui	
	Le lien entre cette fiche-là et puis la méthode, comment tu t'es... la place de la méthode dans ta séance, et même par rapport à ta séance de ce matin...	
39	Oui, alors en fait, la méthode en elle-même, c'est vraiment, c'est un manuel, il y a pas de méthode plus que le manuel, donc le manuel on suit le... la progression au niveau, l'ordre des sons...	La méthode se résume au manuel. Suit la progression des sons
	Oui	
40	On suit pas forcément euh... la quantité. Parce qu'en fait, quand ils abordent les sons complexes, au début de l'année, c'est deux sons par semaine. Ça on respecte.	Mais pas le rythme d'enseignement des sons
	Oui	
41	On fait même une journée pour les sons voyelles parce que ça va très vite, voilà, ils les connaissent...	Plus rapidement les sons simples
	Oui	
42	Deux sons par semaine pour les sons consonnes ça va. Par contre, quand on arrive aux sons complexes, nous si on en fait deux par semaine, on perd les petits. C'est clair là.	Plus lentement pour les sons complexes
	D'accord	
43	Donc là on passe à une semaine donc on prend plus de temps du coup à faire ça.	
	D'accord	
44	Et on peut repasser à deux sons par semaine pour des sons qui sont à... à la fin, donc le... le gn, le ph, qui sont finalement assez facile pour eux. Voilà. Mais on suit l'ordre...	
	D'accord	

45	L'ordre qui est dans le manuel.	
	Et ce qui change c'est le temps que tu consacres...	
46	Voilà, le temps... on consacre un peu moins...	
	A chaque graphème	
47	On pratique pas ce qu'ils appellent les révisions et cætera parce que, moi en tout cas je considère comme on lit des albums, on encode tous les jours, ben on rebrasse forcément, enfin... voilà...	Suppressions des pages de « révision » du manuel et remplacement par d'autres situations de lecture (hors manuel)
	Oui	
48	Les sons qu'on a appris quand on lit des textes, quand on lit, quand on encode des mots, on va forcément rebrasser les sons d'avant, on les trouve dans tout donc voilà.	
	D'accord. Et là tu en es...	
49	Donc là on en est là, à la fin... ce qui correspond pour eux à la fin de la période 4 donc... on est pas trop mal finalement ! (rire)	A la fin, le calendrier prévu par le manuel est respecté
	Oui	
50	En fait on rattrape assez vite puisqu'on saute les pages de révision et on saute certains sons, par exemple, ils abordent très tard les doubles consonnes, nous on les introduit tout de suite...	Certains sons ne sont pas enseignés avec le manuel car besoin de les enseigner avant que le manuel ne le fasse
	D'accord	
51	Parce que en fait... ceux qui peuvent les lisent tout de suite, ceux qui peuvent pas ils les entendent et puis ils vont les aborder peu à peu mais on n'a pas l'impression que ça vaut la peine d'apprendre à lire ça spécifiquement, ça... quand on a appris le f, le r, fr ça vient assez facilement.	Et inutilité de les enseigner de façon spécifique comme le fait le manuel
	Donc celle-ci vous l'enlevez cette séance-là.	
52	Voilà... La lettre h, pareil, on fait pas une séance... on fait pas tout une séance, la lettre h, on dit qu'elle est muette, il y a pas besoin de repratiquer, on dit que quand elle est toute seule elle est muette et voilà. Et on fait pas non plus les ien, ian, ein, ain, on trouve que ça les perd, en fait à ce moment-là...	Certains sons non enseignés au moment du manuel car trop complexes à ce moment
	D'accord	
53	Surtout qu'on a pas encore vu le i qui fait [ill], on a pas encore vu le son [ill], donc on le fait pas là. Si on a besoin en fait, on le réintroduira... même à la fin en fait. On l'introduira à la fin de l'année mais... souvent c'est des choses qui ont... qu'ils maîtrisent en fait, par la lecture d'autres textes et puis...	

	Là tu me dis on parce que...	
54	On est avec les 4 collègues, les CP on fonctionne...	Les quatre enseignants de CP « fonctionnent » ensemble
	Ça vous l'avez décidé comment ? En conseil de cycle ou... ?	
55	Oui, on va appeler ça conseil de cycle. Mais voilà... (rire), entre nous en tout cas ! (rire)	La progression est décidée en commun
	Entre vous vous l'avez discuté, vous l'avez réfléchi.	
56	Voilà.	
	Oui. Et l'année dernière ça fonctionnait exactement comme ça ou est-ce qu'il y a des choses cette année dans ce que tu viens de me décrire là dans l'organisation... qui ont changé... ?	
57	...	
	Tu sais peut-être pas...	
58	Je crois qu'il y a pas grand-chose à avoir changé mais comme l'année dernière, forcément on a coupé plus tôt, on avait pas eu le temps de tester le moment où remettait deux sons par semaine. On avait dû s'arrêter à peu près par là... je pense...	Même fonctionnement que l'année dernière
	D'accord	
59	Et on avait pas eu le temps de retester le fait de remettre deux sons par semaine, pour voir si ça passait ou pas.	Mais interruption en raison de la fermeture des écoles, la variation de rythme de cette année n'a pas pu être testée.
	C'était une année particulière aussi.	
60	La première année en fait on avait pas fait ça, on était restées à un son complexe par semaine jusqu'à la fin de l'année...	
	Oui	
61	Euh... ce qui avait fonctionné mais c'est vrai qu'on voyait les derniers sons assez tard et là on s'est dit en fait, soit ils sont entrés dans la lecture et ils sont capables à ce moment de l'année d'avoir les sons complexes, soit ils sont très éloignés de la lecture et en fait...	
	Oui	
62	Enfin... toute façon, ils vont pas comprendre, ils vont pas réussir à mémoriser ce son-là à ce moment-là donc c'est pas grave si on le fait en deux jours. De toute façon c'est des enfants à qui il faudra faire du renforcement pareil. C'est des enfants qui ont pas acquis du tout le début et bon ben tant	Allez moins vite pour ceux qui n'ont pas acquis la lecture ne sert à rien (il faudra faire différemment

	pis... enfin tant pis, on fait avancer la classe quand même, c'est pas d'aller moins vite pour le reste de la classe qui va aider ceux-là à avancer. C'est ce qu'on s'est dit.	pour eux de toute façon) donc faire avancer la classe.
	Et là par rapport au déroulement de cette année, là, si tu te projettes sur l'année prochaine ou je sais pas si vous en avez déjà discuté avec tes collègues, ah ben tiens, l'année prochaine, on pourrait peut-être modifier ça ou ça...	
63	Alors, on a eu la bonne idée de faire pareil, sur deux jours, la lettre g qui fait des fois [j] des fois [gu], la lettre s qui fait des fois [s] des fois [k], c'est une très mauvaise idée, il faut prendre une semaine. (rire) Voilà ! ça on s'est dit oui, ben non en fait. On l'a revu après. Je l'ai revu en début de semaine du coup pour la lettre g parce qu'effectivement, ça allait trop vite.	L'équipe s'est rendu compte que deux jours pour la lettre g n'est pas suffisant. Ce sera changé l'année prochaine.
	Il manquait...	
64	Ils étaient pas...	
	Qu'est-ce qui manquait ?	
65	Ils arrivaient pas... alors, encore une fois, les moins à l'aise, ceux qui savent lire ils ont compris mais... ils n'ont pas mémorisés le fait que les lettres avec lesquelles la lettre g, les voyelles avec lesquelles la lettre g faisait [j] par exemple, et le fait que pour faire gui, gue, fallait ajouter le u, c'est pas mémorisé. Très clairement, il faut vraiment leur redire mais rappelle-toi, si tu mets le g et le e qu'est-ce que ça fait...	
	Donc c'était plus de temps...	
66	Je pense plus de temps, plus du coup, alors le rabâcher entre guillemets...	Nécessite plus de temps de répétition
	Oui	
67	Plus pour que ce soit mémorisé. Ils n'ont pas mémorisé. Ils vont s'en sortir en lecture parce qu'ils vont faire g g g... non ça veut rien dire, ils vont transformer mais c'est pas mémorisé quoi.	Pour mémoriser
	D'accord. Donc pour l'année prochaine ce serait ça.	
68	Oui. Par exemple. Sur la progression pure. Autrement non, je pense qu'on va pas changer parce que la... la progression est plutôt intelligente niveau... ce qui a été imaginé...	La progression ne sera pas changée l'année prochaine, elle est « plutôt intelligente ».
	D'accord. Donc ça, ça convient.	
69	Ça, ça fonctionne.	Ça « fonctionne »
	Donc c'est un peu... vous faites le constat que... hop à un moment... vous suivez votre déroulement, ça va, ça va, ça va et à un moment ah tiens, oh ben là non, là ça coince ?	
70	Ben là pour le coup, oui, c'est ce qu'on s'est dit. On l'avait pas testé avant et on s'est dit ouh la ! (rire)	

	Et vous avez eu le même constat sur les quatre ou... c'était différent ?	
71	Non, sur les quatre, oui. Sur les quatre classes il y avait le même constat.	Même constat sur les quatre classes
	Ok. Ça marche. Et donc par rapport à la méthode... aujourd'hui, ce qu'on a vu aujourd'hui...	Lien entre la séance d'aujourd'hui et la méthode
72	Par rapport à la méthode, je te montre.	
	Oui	
73	Alors... donc... la page de la méthode c'est ça. Moi du coup, j'ai enlevé les phrases parce que comme on le fait sur deux jours, j'avais pas le temps de faire des phrases, des mots et le texte en plus ça faisait vraiment trop, donc du coup c'est les mots que j'ai remis là, j'ai dû enlever quelques mots que je trouvais vraiment compliqué pour des CP mais... par exemple j'ai pas dû mettre embraser parce que je trouvais que c'était un mot vraiment très complexe et qui allait avoir du mal à avoir du sens... par exemple...	Conception d'une fiche à partir de la page du manuel en enlevant des mots (« vraiment compliqués pour des CP » qui ont du mal à « avoir du sens »)
	Oui... base....	
74	Oui j'ai dû l'enlever base et basse parce que je me disais à expliquer base... pfff... (rire) les pauvres chatons ! les bases justement c'est pas si facile ! Voilà. Euh... mais autrement c'est à peu près ça par contre le texte je l'ai changé parce que... je l'appréciais... je l'aime pas du tout celui-là, je trouve que, même pour des CP, quelqu'un qui invite... l'histoire d'invitation au restaurant pour... pour offrir un... une bague et un petit coussin, veux-tu m'épouser, je trouve que ça a pas trop de sens, quoi, c'est pas... (rire) Voilà. Donc j'ai inventé une histoire avec une petite fille qui va, une petite fille qui doit s'appeler aussi Héloïse et qui va chez sa copine Rose, sa cousine Rose, elles vont aller visiter un musée avec des dinosaures et elles vont manger un dessert aux fraises et à la framboise, je pense (rire). Mais voilà... vraiment le texte me... me parlait pas.	Conception d'un texte complètement différent de celui du manuel : « je l'aimais pas du tout », « n'a pas trop de sens » pour les CP, « le texte me parlait pas »
	Donc par rapport au sens, c'est ce que tu m'avais expliqué la dernière fois, que c'était le sens du texte...	
75	C'est le sens du texte qui me... qui parfois me rebute entre guillemets, je me dis non là...	« le sens du texte me rebute »
	Qui te rebute toi parce que ça te...	
76	Soit parce que je trouve qu'il y a pas vraiment de sens...	Parce qu'il manque de sens
	Oui	
77	Soit parce que je trouve que c'est un sens qui est trop éloigné de ce qui peut intéresser... des enfants de CP quoi. Faut que ça reste quand même un minimum dans ce qui peut les intéresser. Dans ce qu'on lit. Tant qu'à faire, autant lire des choses qui un peu sympas ! (rire) Voilà.	Parce que le sens est « trop éloigné de ce qui peut intéresser des enfants de CP »

		Lire des choses « sympas »
	Et les images, que tu as présentées ce matin, c'était les images qui correspondent aux mots ici. Parce que donc il y avait poisson, poison, coussin...	
78	Oui, c'est les mots qui sont là... après j'en ai d'autres, j'ai pas tout mis ce matin parce que je mettrai les autres demain, ça faisait beaucoup d'un coup...	
	Les mots ici...	
79	Les mots que j'ai montré sur l'ordinateur, c'est les mots compliqués qu'ils vont lire.	Les mots compliqués sont imagés en collectif avant
	Les mots compliqués, d'accord.	
80	Parce qu'il faut qu'on ait le sens avant.	
	D'accord.	
81	Enfin nous on trouve que c'est important. Ça c'est pas dans la... c'est pas du tout quelque chose qui est précisé dans la méthode.	Cette étape ne fait pas partie de la méthode. « On trouve que c'est important »
	D'accord.	
82	C'est ce qu'on s'est... c'est ce qu'on a discuté entre nous, on s'est dit que c'était bien qu'ils aient... en fait, avant de lire, qu'ils aient déjà une idée de ce que ça veut dire pour qu'au moment où ils le lisent, ça évoque quelque chose, quoi.	Avoir une idée du sens avant de lire
	Oui	
83	Voilà, ça marche pas toujours mais bon... on essaye... et du coup pareil c'est les mêmes mots que je reprends en encodage, j'essaie de reprendre les mêmes mots en encodage et disant que ben plus on les rebrasse, plus on a une chance pour que la mémoire fonctionne.	Ça ne marche pas toujours, « on essaye » Mêmes mots en encodage (pour « rebrasser », pour mémoriser)
	D'accord	
84	Pareil, encore une fois ça fonctionne pas à 100% mais quand même, le fait de les lire, de les observer d'abord, de les lire, de les écrire sur trois... sur deux trois quatre jours, ça fait qu'il y a quelques mots qui sont mémorisés.	Ça ne fonctionne pas toujours mais ça aide
	Donc si je reprends ta séance ce matin, tu vas pouvoir me dire ce qui vient de la méthode, ce qui vient pas de la méthode, ce qui a changé, éventuellement ce qui t'a amenée à faire de telle manière... euh... donc... je reprends mes notes, donc j'ai noté...	Rappel du déroulement de la séance et changements
85	(rire) J'imagine, ça doit pas être simple...	

	Vite vite... (rire) donc au début, ils étaient déjà ici, au coin regroupement...	
86	Oui	
	Enfin, je dis coin regroupement je sais pas si on dit ça...	
87	Oui, on dit ça, sur les bancs aussi...	
	Voilà, sur les bancs, avec toi, tu étais au tableau et puis tu as commencé par leur poser la question de la lettre s qui était coquine...	
88	Oui	
	Et puis, pourquoi, c'est ça ? tu leur as demandé aux élèves pourquoi elle est coquine et là ils ont expliqué. Et puis tu as expliqué, quand elle tremblait, c'est qu'elle avait peur ça faisait [z], et puis, quand elle fait [s], pour faire [s] elle s'accroche.	
89	Ça c'est moi.	Illustration s qui « tremble » ou qui « s'accroche » : pas dans la méthode
	Ça cette présentation-là...	
90	C'est moi. (rire)	
	C'est toi. D'accord.	
91	Peut-être que je l'ai piqué à une collègue que j'avais vu faire ça, c'est possible. J'ai pas... mais voilà, c'est un truc, chez moi, je leur dis dès le début de l'année en fait que...	Peut-être repris d'une collègue Un « truc »
	Oui	
92	Qu'elle chante comme ça parce que très vite ils sont confrontés... à des mots avec ce problème, avec ce son, cette lettre s...	Pour aider au problème de la lecture de la lettre s
	Oui	
93	Voilà, je leur explique comme ça.	
	D'accord. Donc le fait qu'il y ait la gestuelle...	
94	Voilà. Je me dis ça... au niveau mémoire, on est toujours dans des mémoires un peu différentes, genre épisodique, tu vois, c'est un peu rigolo... (rire) ça marche pas pour tous, mais bon... au moins pour ceux qui sont prêts à ce moment-là, ça fonctionne. Du coup je réutilise la même image après.	Pour varier l'approche (mémoires « un peu différentes ») et aider à la mémorisation
	D'accord. Et ensuite, là tu as montré l'affiche... tu as sorti ton affiche rouge et verte, où là vous avez expliqué s quand elle fait [s] et quand elle fait [z] avec les voyelles. Là tu as utilisé le piano aussi...	
95	On a remontré les voyelles sur le piano en effet.	Utilisation du piano de la méthode
	Ensuite...	

96	Donc le piano il vient de la méthode. Mais on a rajouté les images, sur le piano. Parce que... pour les petits en fait, pareil, ceux qui en ont le plus besoin c'est ceux qui sont encore... tous petits lecteurs...	Avec ajout d'images sur le piano pour les « petits lecteurs »
	Oui	
97	Et s'ils n'ont pas les images, ils se souviennent plus que ça, ça fait g, ça sert justement, voilà, l'idée c'est vraiment qu'ils puissent se baser sur l'image, ah oui, le ou c'est comme dans loup, donc c'est celui-là.	Les images aident à mémoriser
	Donc le piano, tel qu'il est là, qu'est-ce qui est différent ?	
98	Toutes les images.	
	Tout ça c'est rajouté.	
99	Oui	
	Dans le piano original...	
100	A partir des sons complexes, il y a plus d'image.	
	Ah oui, parce qu'il y a deux pianos.	
101	Oui, il y en a un avec les sons simples, donc du coup tu as les voyelles comme ça...	
	Oui	
102	Mais tu as pas les... les sons complexes, les consonnes pardon	
	D'accord	
103	Et là tu as que les voyelles, a i o u e ê et ils reprennent ici une deuxième fois.	
	Ça c'est la deuxième version...	
104	Ça c'est nous en fait qui l'avons rajouté... non, il devait y avoir une version avec les sons complexes mais du coup sans aucune image, qui... ça manque trop en fait...	
	Oui	
105	A ceux qui en ont besoin. Parce que, quand on arrive aux sons complexes, ceux qui ont compris n'ont plus besoin du piano, mais par contre ceux qui ont besoin c'est ceux qui ont du mal à mémoriser justement, donc de remettre le même référent, ça aide quand même. Voilà.	
	D'accord. Donc ça, ça vient de la méthode Piano. Les mots... au début non... si l'approche sur les sons ça devait...	
106	Ben c'est la méthode, mais ça je crois que toutes les méthodes, enfin voilà... il y a pas 36 façons d'expliquer quand est-ce que la lettre s chante [z] [s]! (rire) voilà. Donc ça oui.	
	Et puis ensuite, vous...	
107	Le vocabulaire avec le diaporama...ça c'est moi ça.	Le diaporama pour le lexique : outil

		personnel, ne fait pas partie de la méthode
	Donc après c'était avec l'ordinateur...	
108	Oui, ça c'est moi, ça.	
	Et là tu as projeté certains mots où tu pensais que le son...	
109	Le sens	
	Le sens allait être plus compliqué. Et là tu leur as demandé, toi d'abord tu expliquais, ensuite ils intervenaient, ensuite tu leur demandais de fermer les yeux, tu leur donnais des explications, tu leur demandais d'imaginer, je crois... et ensuite de redire tous ensemble.	
110	Oui. Ça, ça vient de Narramus. La méthode de Goigoux sur la compréhension, qui fonctionne comme ça sur l'apprentissage du vocabulaire dans les albums. Donc on s'est dit ben, ce qui fonctionnait pour apprendre du vocabulaire au sein d'un album devait bien fonctionner pour autre chose donc du coup, à chaque fois qu'on présente un vocabulaire, on essaie d'avoir cette étape-là.	Adapté à partir de la méthode Narramus (Goigoux) pour l'EA de la compréhension des histoires
	D'accord. D'accord. Et ensuite... vous allés... vous êtes allés ici, chacun est allé à sa place... alors tu as eu quelques fois à gérer les enfants...	Intervention sur le comportement de certains E
111	Normal, quoi ! (rire) On est en classe ! (rire) La classe témoin n'existe pas ! (rire)	C'est « normal », « la classe témoin n'existe pas »
	(rire) et donc pour toi, là ce que tu as...	
112	C'est normal.	
	Là où tu as eu à intervenir, c'était normal.	
113	C'était pas...	
	D'accord.	
114	Enfin... je pense qu'ils sont parfois plus attentifs. Là, on fait plutôt en début de matinée ce truc-là. Je pense qu'ils sont un peu plus attentifs d'habitude. J'ai l'impression que ça a duré un peu plus longtemps que d'habitude, tu vois.	Les E étaient un peu moins attentifs que d'habitude
	D'accord.	
115	Après, ça m'a pas semblé être non plus... ingérable, quoi, voilà... tttt de temps en temps et puis ça repartait quoi.	Mais pas « ingérable »
	Oui. Ça reste dans les... dans les petits, pas des incidents, mais c'est des...	
116	Disons que ça reste dans ce que j'attends. Après, je suis pas... je suis pas une enseignante qui arrive à attendre que ses élèves soient toujours hyper calmes, hyper sages, hyper posés parce que moi je le suis pas donc... je sais bien que je bouge dans tous les sens donc je me dis ben voilà... si moi je bouge partout eux ils ont besoin de bouger aussi donc voilà. Par moment je dis ben non là on se pose, on bouge	Ce genre d'incidents est attendu. N'attend pas de ses élèves qu'ils soient « hyper calmes, sages, posés »

	plus, on écoute, on est très très calmes mais autrement... je les laisse un peu... s'agiter parce que voilà ça me semble naturel et que... et parce qu'on est que 12 aussi, on peut se le permettre. Ça sert à rien de... on s'est posé la question, est-ce qu'il fallait qu'on soit très autoritaires parce qu'en se disant quand ils seront 25 il faudra... on pourra plus se permettre ça...	Les laisse un peu s'agiter, ça lui semble « naturel » et parce qu'ils ne sont « que 12 »
	Oui	
117	Et en fait on s'est dit ben non, autant qu'ils en profitent quand ils sont à 12... de la possibilité d'être un peu plus... effectivement intervenir un peu moins en levant la main et cætera, autant que ce soit comme ça et puis ben quand il faudra l'apprendre en CE2, ils l'apprendront, enfin voilà, ils sont pas plus bêtes que d'autres mais non, ça me semblait pas du tout anormal comme fonctionnement.	Ils apprendront à moins intervenir et à lever la main en CE2 (quand les classes ne sont plus dédoublées).
	Peut-être que vous vous êtes dit qu'au niveau des apprentissages, ça pouvait faciliter des apprentissages...	
118	Ben du coup, là tu es plus... tu as moins peur peut-être de prendre la parole, il y a effectivement plus du coup d'échanges peut-être... c'est pas facile d'en être sûr, en tout cas, ça me semble plus naturel dans le fonctionnement et puis tu perds moins de temps effectivement... ah non, tu as pas levé ta main... (rire) voilà.	Fonctionnement plus « naturel » et fait perdre moins de temps.
	D'accord. Et ensuite... donc ici... et là toi tu as sorti les petites images qui étaient là, tu... vous avez encore...	
119	Redit les mots.	
	Redit les mots. Et ensuite tu leur as demandé d'écrire et là ils étaient par groupe.	
120	Oui. Alors j'ai trois groupes de niveau.	Trois groupes de niveaux
	Voilà, c'est ça.	
121	Ça, c'est moi, c'est pas la méthode.	Pas dans la méthode
	Oui	
122	Même l'encodage aussi vite, je suis pas sûre que ce soit prévu dans la méthode. Du coup, comme j'ai pas le guide de la méthode je peux pas te le dire...	L'encodage n'est peut-être pas dans la méthode mais elle ne le sait pas car ne suit pas les recommandations du guide pédagogique
	Tu l'utilises pas du tout...	
123	Le guide était très très très... euh... je cherche mon mot... très simple en fait. Très peu détaillé. Voilà, une fois que tu... on a discuté plutôt entre nous de comment on faisait chacune et puis après moi j'ai pris les bonnes idées des collègues, les idées que j'avais utilisées avant parce que j'avais déjà eu des CP avant... la recherche de Goigoux, sur le fait	Le guide est très « simple » A fait les choix en fonction de : « bonnes idées des collègues »,

	effectivement que l'encodage... que les deux fonctionnait ensemble l'encodage et le décodage, qu'il fallait vraiment mêler les deux ensemble, je crois que c'était de lui que ça venait ça... donc... c'était plus efficace si tu faisais pas des séances de phonologie pure mais qu'il y avait toujours...	discussions entre collègues, pratiques dans ses expériences antérieures en CP, recherche IFE (lien encodage décodage)
	De l'encodage	
124	Voilà, de l'encodage avec.	
	Donc tu l'as lu une fois le guide, genre vous avez acheté peut-être la méthode...	
125	Pffff...	
	Ou parcouru...	
126	Oui, je crois que je l'ai parcouru, voilà mais...	« croit avoir parcouru » le guide pédagogique de la méthode
	Parcouru et puis depuis tu te dis...	
127	Depuis je m'en détache... oui donc là du coup j'ai trois groupes euh... mes violets sont ceux qui sont vraiment à l'aise... donc eux maintenant ils sont capables d'écrire, d'inventer d'eux-mêmes des phrases avec les mots, je sais pas si tu as vu...	S'en détache. Les trois groupes sont en fonction du niveau de lecture des E. Groupe « à l'aise » invente des phrases
	Oui oui	
128	Mais voilà, ils en sont capables. Ils font tous et puis ils sont dedans, hein ! (rire)	
	Ils écrivaient...	
129	Ils sont géniaux ceux-là ! (rire) C'est génial ! je les adore ! (rire) Cette année c'est un groupe !	Groupe des plus avancés « génial »
	C'est différent tu trouves cette année ?	
130	J'en ai beaucoup en fait... elles sont... ce sont toutes des filles... et elles sont très autonomes. C'est ça qui est différent. C'est que des fois, ils sont capables mais il faut les relancer. Là je dis un truc, elles le font ! (rire) ça je sais que ça fonctionne, il y a pas besoin de relancer dix fois... Euh... après j'ai mon groupe bleu, là il m'en restait plus qu'un. Mon groupe bleu était décimé ! (rire)	Ce groupe est différent par rapport à l'année dernière car « très autonome ».
	C'était...	
131	C'était le petit du milieu, là, Mika.	
	Ah d'accord.	
132	Ceux-là, c'est ceux qui ont compris mais qui sont un peu... un peu hésitants. Je les lance pas dans des phrases tous seuls en fait.	

	Oui	
133	<p>Ils ont vraiment besoin que je sois encore avec eux pour... parce que sinon j'aurais vraiment beaucoup d'erreurs de... d'encodage sur des mots... voilà. Donc eux je les laisse se débrouiller pour écrire des mots tous seuls mais je regarde quand même ce qu'ils font beaucoup. Mais voilà, ils sont de plus en plus à l'aise, voilà, on est vraiment sur la fin de l'année. Et puis mon dernier groupe, c'est ceux qui... alors, je pense qu'ils sont capables de beaucoup plus que ce qu'ils font mais eux par contre n'ont aucune autonomie, non, aucune, il faut que je sois constamment à les relancer si je veux qu'il se passe quelque chose, c'est épuisant par moment et ceux-là je sais que si moi je dis pas quel mot il faut qu'ils écrivent, ben ils vont rien faire et tu as bien vu, même en étant avec eux, allez tu écris, tu écris, c'est... enfin... entre le pouce dans la bouche et... (rire) et puis toutes les excuses possibles de Lizy du genre je fais tomber mon crayon, je... ah ! (rire) Je la connais par cœur ! Voilà !</p>	<p>Groupe qui écrit des mots seuls avec suivi régulier du PE. Dernier groupe « capable de beaucoup plus », qui n'a « aucune autonomie », « les relancer constamment », « épuisant », « toutes les excuses possibles »</p>
	J'imagine...	
134	<p>Et ma petite dernière, la petite Fari, elle essaye mais la petite cocotte... j'aimerais bien avoir un bilan psy, j'ai peur qu'au niveau compréhension, il y ait vraiment un déficit, mais voilà... elle je sais qu'il faut que je la garde avec moi parce que c'est dur pour elle, elle a très peu de vocabulaire, les mots elle va pas, ça va pas lui évoquer forcément quelque chose, des images mentales, malgré tout ce qu'on fait donc je la garde aussi, et puis c'est très laborieux en lecture. Mais voilà, c'est... c'est des enfants qui ont compris la combinatoire mais pour qui ça reste très laborieux, les sons sont pas tous mémorisés et ils prennent très peu en grand groupe donc forcément, tout ce qu'on a expliqué au début ben...</p>	<p>E pour qui elle aurait besoin d'un bilan psy, crainte d'un déficit de compréhension</p>
	D'accord	
135	C'est pas facile pour eux.	
	C'est des enfants qui ont, au niveau de la langue française, qui sont tous francophones ?	
136	Euh... Fari, les parents doivent pas parler français à la maison... Samuel, la maman parle anglais, c'est des enfants du Nigeria mais la maman parle aussi pas mal français et Samuel il comprend très bien le français.	
	D'accord	
137	Mais lui, je pense qu'il y a un autre... il y a un trouble... mais tous les trois, il y a sûrement des troubles qui sont extérieurs à l'école. Samuel il a un trouble de type psychologique, il est suivi au CMP depuis quelques... semaines, et la psy m'a dit oui, il y a besoin d'aide mais on	<p>3 E qui ont « sûrement des troubles qui sont extérieurs à l'école »</p>

	sait pas où... (rire) pour le moment. Et Lizy il y a un traumatisme dans la petite enfance.	
	D'accord	
138	Donc forcément que ça joue aussi sur le développement derrière...	
	D'accord	
139	Mais on avance ! (rire) Voilà. Donc du coup voilà, je fonctionne comme ça pour qu'ils aient tous un moment d'encodage et un... quelque chose à leur niveau en fait. Parce que si je dicte le même mot pour tout le monde, entre Fari, Lizy et Samuel qui vont avoir écrit une lettre et puis mes bons qui auront écrit le mot au moment même où je l'aurai dit ! (rire) Ben c'est voilà... j'arrive pas à gérer en fait, j'arrive pas à gérer les temps d'attente sinon.	Tous ont une tâche d'encodage « à leur niveau » sinon, n' « arrive pas à gérer les temps d'attente ».
	Tu as toujours fonctionné comme ça, quand je dis toujours... cette année, l'année dernière, depuis les trois ans...	
140	Euh... alors ça dépend de combien j'en ai dans chaque groupe aussi.	L'organisation par groupe dépend de l'effectif dans chaque
	Oui	
141	En début d'année euh... en début d'année, je donne plutôt à ceux qui sont très à l'aise... des mots à lire, à recopier et à dessiner. Je leur donne, en fait, les mots qui sont en image je leur donne sur des étiquettes et ils se mettent ici et ils prennent une étiquette, ils lisent le mot et ils le dessinent, parce qu'en fait souvent, ils sont, les mots à encoder... ils vont avoir du mal... alors, je recommence... s'ils restent à encoder avec nous avec les mots que je mets au tableau, on fait tellement bruit en début d'année avec ceux qui encodent qu'ils peuvent pas se concentrer. (rire)	Assigne des tâches différentes en début d'année pour s'adapter au bruit de ceux qui oralisent
	D'accord	
142	Faut être honnête ! Et du coup, quand ils sont là ils voient pas bien les images à encoder c'est pas pratique. Donc je préfère leur mettre les mots à écrire comme ça et ils feront de l'encodage à un autre moment de toute façon, donc voilà... Euh... donc ça c'est l'évolution sur l'année, sur une année scolaire. Et puis au début d'année, pareil, je garde beaucoup, je garde les moyens et les plus petits ensembles en fait. Je laisse pas les moyens écrire tout seul parce que pareil, ils ont encore vraiment beaucoup besoin que je dise le mot moi-même pour bien entendre le son, voilà... euh... et après au niveau des années, ça dépend vraiment des groupes de... du profil de la classe, de combien j'en ai en très grosses difficultés ou pas, l'année dernière j'avais pas vraiment d'enfants en très grosses difficultés. J'avais des enfants moyens, des enfants très bons, mais j'avais pas d'enfants pour qui c'était très très très très compliqué.	Evolution des tâches de chaque groupe au fil de l'année. Dépend du « profil de la classe »

	Par rapport à cette année.	
143	Oui. Par rapport à cette année. Voilà... La première année, mon groupe d'enfants à l'aise ne tenait pas en place, littéralement, ne tenait pas en place ! Je les aurais pas gardés sur les bancs aussi longtemps. Ils m'auraient mis en l'air la séance parce que mais c'était impossible plus de, plus de trois minutes, ils connaissent tout, et... fallait qu'ils le disent quoi. Donc ceux-là je les envoyais plus tôt en fait se débrouiller souvent avec des petites phrases à lire ou pareil à écrire mais plus tôt. Et je pense pas que je les faisais autant écrire seuls la première année. Je devais moins oser les laisser écrire seuls.	La première année, le groupe « à l'aise » était agité -> tâches individuelles au lieu du collectif Les E écrivaient moins seuls, « je devais moins oser »
	Et par contre le principe de différencier selon le niveau des enfants, ça c'est quelque chose que tu as toujours fait ? Ça change la forme et puis...	
144	Ben oui. Parce qu'en fait je trouve que... très vite, ceux qui sont très à l'aise, si tu différencies pas, en fait, ils perturbent les autres. Parce qu'ils sont, ils sont agités, ils sont bruyants parce qu'au bout d'un moment ils savent plus quoi faire, enfin ils s'ennuient un peu et du coup tu as pas de temps, tu as pas assez de temps avec ceux qui ont besoin de toi... à ce moment-là. Donc j'ai très... je me dis que vraiment faut que ça profite à ceux qui en ont besoin ces séances-là, ceux qui sont déjà très à l'aise ils ont pas tellement donc... faut pas qu'ils nous embêtent (rire).	A toujours différencié selon le niveau des E, sinon ceux qui sont à l'aise perturbent les autres, ils s'ennuient, s'agitent, embêtent, ne laissent pas assez de temps pour ceux qui ont besoin d'aide.
	Donc c'est vraiment un principe dans ton fonctionnement.	
145	Oui, c'est vraiment un principe parce qu'on en a 12 aussi.	Cette organisation est possible grâce au petit effectif
	Oui	
146	Enfin voilà, il y a un moment, on en a 12, ça permet de faire ça. Autant à 25 c'est hyper compliqué de faire ce genre de choses parce qu'effectivement tu te retrouves avec des groupes dans tous les sens...	Trop compliqué à 25 E
	Tu avais eu des classes de CP ? Je me souviens plus ce que tu m'as dit...	
147	J'en ai eu... à mi-temps.	
	A mi-temps.	
148	A mi-temps à 25 oui. Et autrement en maîtresse plus. Donc du coup, on était deux maîtresses quand on était, quand ils étaient les 25.	
	Oui. D'accord. Et quand toi tu avais à mi-temps des CP à l'année, tu te souviens que c'était plus compliqué de différencier.	
149	Je différenciais déjà je me souviens. Parce que je me revois avec mes trois groupes mais... oui, c'était plus dur parce que du coup les... tu passais forcément... du coup j'arrivais pas	Différenciais avec 25 mais c'était « plus dur », le groupe

	à faire la même chose, le même type de tâches pour tout le monde en même temps en fait. J'avais tendance à mettre des ateliers autonomes très simples pour ceux qui étaient pas avec moi, en général, et les... le groupe moins à l'aise il faisait rien en autonomie, il faut être très honnête, il se passait rien. J'arrivais pas du tout à les mobiliser sur une tâche... voilà.	« moins à l'aise ne faisait rien en autonomie »
	Est-ce que ça pouvait venir du fait qu'ils étaient 25 et là ils sont 12 ? Ça peut venir aussi du fait que toi tu étais peut-être avec des années d'expérience en moins ? Est-ce que ça, ça peut...	
150	Sûrement, la méthode était pas choisie par moi parce que du coup j'étais sur un complément de direction donc c'est la collègue qui faisait sa méthode à elle aussi et puis voilà, enfin, elle avait une méthode pour fonctionner qui permettait moins de... du coup je gérais pas entièrement on va dire la découverte du son, la découverte de l'album, donc du coup, je me, forcément j'étais obligée de m'insérer dans son fonctionnement donc il y a des activités que je faisais forcément moins... dans mes souvenirs on faisait moins d'encodage, mais ça remonte un peu, par exemple. Voilà. Mais j'avais déjà le souci de différencier, c'est sûr.	N'avait pas choisi la méthode, ne gérait pas toutes les étapes de l'EA du code, obligée de suivre le fonctionnement de la collègue qu'elle remplaçait, faisait moins d'encodage mais avait « déjà le souci de différencier »
	D'accord	
151	Ça, le fait de fonctionner en plusieurs groupes... oui. Toujours.	
	Et là c'est plus facile avec 12...	
152	Oui	
	Parce que tu maîtrises tous les choix beaucoup plus qui sont faits sur ta classe...	
153	Oui et puis ça permet d'aller regarder, de passer quand même vérifier ce qu'ils ont fait, là les phrases qu'ils ont écrites quand j'en ai 5 à aller regarder ça prend pas longtemps. Si j'en avais le double, ben mine de rien les autres commenceraient à s'agiter dans tous les sens aussi parce que j'en aurais encore plus à s'agiter aussi. (rire) Tout est multiplié quoi.	L'effectif réduit permet de regarder les productions de chaque E
	D'accord. Et ensuite, euh... ben c'est tout sur ce temps-là. Alors il y avait un moment où toi tu étais plutôt avec ce groupe-là...	
154	A la fin...	
	Avec les 4 qui étaient devant...	
155	Oui	
	Et puis ensuite...	
156	Ensuite je suis passée corriger...	Correction du groupe en autonomie

	Tu es allée voir ce qui écrivaient leurs phrases	
157	Leurs phrases...	
	Et puis sur la fin fin, tu finissais, enfin tu as dit on arrête et puis tu es revenue...	
158	Oui je suis revenue un petit peu voir	
	Sur les derniers qui étaient encore en train de...	
159	De ne pas faire grand-chose, faut être honnête ! (rire)	
	Oui	
160	Dès que je les lâche, je sais bien.	Le groupe le moins avancé ne fait pas grand-chose en autonomie
	Oui	
161	C'est... c'est trois-là pfff... je sais bien... j'ai pas trouvé de solutions pour...	N'a pas trouvé de solution à ce problème
	Oui c'est ce que j'allais te demander. Est-ce que tu vois une façon qui...	
162	Pour eux là vraiment, j'ai l'impression que c'est tellement... justement des causes psy extérieures à l'école que... je t'avoue que je lâche. Quand je suis avec eux, je les lâche pas, j'essaie vraiment qu'ils travaillent et quand je suis pas avec eux, tant qu'ils embêtent pas entre guillemet... tant pis. J'ai... voilà, je... parce que j'ai l'impression que l'énergie que je passerais à... à les remettre au travail dès que je les regarde pas... m'empêcherait de m'occuper d'autres enfants à ce moment-là, enfin les moments où ils faut qu'ils soient en autonomie c'est aussi parce que les autres ont un petit peu besoin de moi quand même. Et voilà. Et puis que je me dis, bon, ils sont pas capables d'être concentrés sur une longue période toute façon donc... quand ils sont avec moi là je... j'essaie de pas lâcher et puis autrement... ils sont encore très petits quoi. Parce que en termes maturité, on est quand même pas... pas très loin (rire).	Les raisons sont extérieures à l'école. « je lâche » quand elle n'est pas avec eux « tant qu'ils n'embêtent pas ».
	D'accord, et puis voilà, donc ça c'était sur la fin... la séance après c'était terminé. Alors je reprends mes questions... euh... donc sur ce que tu voulais qu'ils apprennent tu m'as expliqué... euh... ensuite... comment tu as préparé ta séance. Est-ce que tu as... Comment tu as décidé ce que tu allais demander à faire... à faire aux élèves, sur l'organisation ? Est-ce que ça s'est préparé... quelques jours avant ou est-ce que c'est une trame que tu as et que tu reprends d'une fois sur l'autre... ?	Comment la séance a été conçue ?
163	C'est une trame que je reprends... à peu près d'une fois sur l'autre. Le fonctionnement ils le connaissent, on procède toujours de la même façon. Après, avant la séance, ben je	Trame reprise « à peu près d'une fois sur l'autre ». Les fiches

	vérifie, je relis quand même les mots... les fiches elles sont à peu près prêtes parce que c'est la troisième année qu'on a la méthode mais je la relis quand même pour vérifier qu'il reste pas d'erreur dessus parce que dès fois j'en laisse passer une, donc je corrige pas immédiatement, je vérifie les mots compliqués, mon diaporama, que ça va avec, que j'ai bien pensé à tous les mots compliqués sur mon diaporama...	ont été conçues les années précédentes, relues, corrigées. Préparation du diaporama.
	D'accord	
164	J'ai rajouté des images, il m'en manquait quelques unes, donc j'ai refait quelques images...	Ajout de quelques images dans le diaporama
	D'accord	
165	Voilà	
	D'accord	
166	Je crois que c'est tout.	
	Ok. Donc ça c'est, tu as préparé toute seule et puis la trame, la trame vous, l'aviez préparée...	
167	Non même pas parce que, c'est pareil, on fait pas toutes exactement pareil. On souvent discuté de comment on faisait mais après chacune...	Discussions autour de la trame avec les collègues mais conception individuelle « on fait pas toutes exactement pareil »
	Oui	
168	Mène à sa sauce. Je sais qu'il y a une collègue qui aime bien partir d'un petit texte qu'elle leur fait lire où il y a plein de fois le son et après on en déduit comment ça fait... moi je trouve que je vais aussi vite à leur dire tout de suite comment ça se lit.	Chacune « mène à sa sauce ».
	D'accord	
169	Puis qu'on lira des textes plus tard. Mais voilà, c'est vraiment... parce que sur ce temps je me dis vraiment qu'il faut qu'on soit hyper efficace... comme je sais que le temps de concentration est pas très long, je me dis que là sur un temps où on explique comment on chante les lettres, comment se lisent les lettres, il faut qu'on soit hyper efficace, que tout de suite ils aient l'information, comme ça au moins (rire) ils l'auront peut-être avant de se déconcentrer ! (rire) Mais bon, c'est pareil, parce que je sais que je suis pas capable d'avoir des élèves qui restent hyper concentrés, hyper longtemps... sans un mot, et cætera... c'est pas mon fonctionnement...	Le temps de concentration n'est pas long donc « il faut qu'on soit hyper efficace », « que tout de suite ils aient l'information » « je suis pas capable d'avoir des élèves hyper concentrés hyper longtemps » « c'est pas mon fonctionnement »
	Donc c'est pour ça que tu as fait ce choix-là.	

170	Je pense, oui.	
	Euh... d'accord. Donc tu m'as dit que ça s'était déroulé...	
171	Comme prévu.	
	A peu près comme prévu et ce qui s'était pas passé parfaitement entre guillemets, c'était prévu que ça se passe pas de cette manière-là, je sais plus comment tu m'as dit ça...	
172	Oui je sais plus...	
	C'était la classe...	
173	Oui, c'est la classe qui vit quoi.	
	Oui, voilà, c'est ça. (rire)	
174	(rire)	
	Alors j'ai noté quelque chose dans la marge... ça c'était sur la méthode de lecture, tu me l'as expliqué aussi comment tu l'avais utilisée... Par rapport à l'année dernière, est-ce que tu as fait ce son-là en présentiel ou en distanciel l'année dernière, est-ce que tu te souviens ? Ce son-là, le graphème...	
175	Oui oui... je me souviens plus. Alors on l'a pas fait avant, avant la coupure, c'est sûr que non... on a rien envoyé nous... est-ce qu'on... dans mes souvenirs on a rien envoyé de nouveau... quand on était que à distance...	Ne se souvient plus si elle a enseigné le graphème de cette séance en présentiel ou distanciel.
	Parce que ma question c'est est-ce que tu as changé des choses sur ton approche...	
176	Et ben du coup je ne pourrai pas te dire...	
	D'accord	
177	Parce que vraiment je n'ai pas de souvenirs sur ce son-là et puis de toute façon, si on l'a fait, on l'a fait à une époque où on en avait 5 en classe, donc bon c'est...	
	Ah oui	
178	Voilà... ça n'avait rien à voir... enfin... voilà. (rire) Je peux pas comparer, quoi.	
	Avec 5 élèves, c'est-à-dire que...	
179	Avec 5 élèves, je pense que j'avais fait... ceux qui étaient à l'aise ils avaient lu tous seuls dans leur manuel ou dans leur cahier et puis j'ai dû, j'étais venue voir après et j'avais pris le temps d'expliquer mais je devais pas avoir d'élèves en difficulté en plus parce que c'était les... les enfants qui fonctionnaient que les parents nous avaient remis. (rire)	
	Ah oui, c'était ça...	
180	Au début oui ! (rire) Malheureusement... (rire)	

	Donc ça veut dire que les choix que tu fais sur les... les activités que tu donnes à faire aux élèves, ils sont dépendants vraiment de l'effectif que tu vas avoir et puis du niveau des élèves, c'est-à-dire que là avec 5 élèves...	
181	Oui, je pense que je réajuste forcément...	
	Tu prévois pas les mêmes... le même déroulement...	
182	Je pense qu'on avait dû... honnêtement je m'en souviens plus.	
	Globalement	
183	Ben je vais prévoir, je vais passer moins de temps... du coup je vais faire de l'encodage tout de suite, ils vont tout de suite beaucoup plus écrire des phrases par exemple si c'est que des élèves à l'aise, je vais beaucoup plus leur demander d'écrire des phrases, soit je leur dicterai, soit... soit... ils les inventeront par exemple... je peux faire aussi, tu écris trois mots et avec les trois mots tu écris une phrase, enfin voilà, si j'en ai moins et que je peux passer derrière tout le monde vérifier les phrases, par exemple. C'est ce qu'on va faire par exemple quand je les ai en atelier d'encodage.	Quand elle a moins d'E, fait plus de tâches d'encodage car a le temps de vérifier les productions de chaque E
	D'accord.	
184	Mais comparer avec l'année dernière, c'était des conditions tellement différentes	
	Oui	
185	Quand on a repris que je peux pas comparer. (rire)	
	Oui	
186	C'était vraiment... voilà...	
	Oui	
187	Pas le droit de toucher à quoi que ce soit pour eux aussi, enfin voilà, donc du coup j'étais à distance avec ma baguette en train de leur montrer enfin bon... (rire) C'était... c'est pas du tout ma façon d'enseigner. (rire)	
	Et alors ben sans tenir compte de cette période particulière de notre vie (rire), l'année dernière, euh... donc ta façon d'aborder avec une partie, un moment collectif, l'ordinateur, les...	
188	L'encodage	
	La phase découverte, cette phase de découverte, est-ce qu'elle se déroulait comme ça l'année dernière, les années d'avant ? Ou est-ce que tu as changé des choses dans cette phase de découverte-là...	Changement dans la séance de découverte du graphème par rapport aux années d'avant (hors Covid)
189	Euh... je pense que c'était à peu près pareil, que sur l'encodage... du coup, j'en gardais plus avec... euh... comme j'avais moins d'enfants très en difficulté, du coup le groupe... j'avais des moyens on va dire, on va schématiser,	Déroulement identique mais avait moins d'enfants en

	on va mettre les tous petits, les moyens et ceux très à l'aise, j'avais des très à l'aise qui faisaient à peu près pareil, dans mes souvenirs et les moyens euh... que je gardais avec moi du coup et c'est moi qui disait les mots, je choisisais les mots qui m'intéressaient un peu (rire), pour travailler des difficultés particulières, j'avais pas besoin de m'occuper de tous petits, voilà.	difficulté donc faisait deux groupes N'a pas un souvenir précis (« je pense » « dans mes souvenirs »)
	D'accord	
190	Je pense que c'était ça.	Pas de souvenir précis
	En tout cas ta logique était la même, c'est-à-dire...	
191	Oui	
	Un temps	
192	Découverte	
	Collectif	
193	Un temps collectif de découverte en particulier pour le vocabulaire	
	Voilà. L'utilisation des images avec ton ordinateur.	
194	Voilà. Et après encodage.	
	Encodage avec des images et encodage. Et puis après, la suite, soit dans la journée, soit dans la séance, soit le lendemain, de lecture...	
195	Voilà	
	Syllabes, mots.	
196	Oui	
	Donc ça...	
197	C'est le même fonctionnement.	Même fonctionnement : découverte en collectif, vocabulaire, encodage, lecture de syllabes et de mots
	D'accord, tu as pas changé ça.	
198	Non ça j'ai pas changé.	
	Et tu changeras pas... l'année prochaine... à court terme...	Intention de changer l'année prochaine ?
199	Ben non, je pense pas... parce que je trouve que c'est vraiment le plus pertinent d'être tout de suite à la fois sur de... de la lecture. Dès fois je rajoute, là je l'ai pas fait parce que lire des syllabes avec la lettre s qui fait [z], c'est pas si simple, c'est syllabaires sont pas faits pour ça parce qu'il y	Non. « c'est le plus pertinent » Parfois utilise des syllabaires

	a pas deux voyelles des deux côtés (rire), donc sinon je rajoute...	
	Les syllabaires ?	
200	Ah oui, des fois j'utilise ça en début du coup... (<i>va chercher l'objet</i>)	
	Je connais pas.	
201	C'est des trucs tout bêtes, tu as un côté des... en gros un côté tu as les consonnes	
	D'accord	
202	Et puis de l'autre côté tu as les sons voyelles. Du coup ça permet de faire des syllabes très vite donc des fois on en lit comme ça, par exemple si on découvre le son [in]...	
	Ah oui, je connaissais pas	
203	J'en... j'en fais lire une ou deux à chacun... enfin... pour être sûre que tout le monde à bien... commence bien à mémoriser ce que ça fait. Mais là avec la lettre s, c'est pas possible puisque je peux jamais avoir des deux côté des voyelles, quoi.	
	Oui, il faudrait trois éléments.	
204	Donc là je l'ai pas utilisé par exemple.	
	D'accord.	
205	Je peux utiliser vraiment... tout le début, tout le début des consonnes. Je vais lire des syllabes après la découverte des... après la découverte, souvent avant la découverte des mots je vais lire des syllabes, deux trois syllabes et puis après on fait le vocabulaire et après encodage. Sur les sons complexes, on va les faire avec le syllabaire, du coup. Voilà.	
	D'accord	
206	Et des fois, quand on est sur le diaporama, sur le vocabulaire, là j'ai pas trop insisté parce que je les sentais pas hyper dispos mais des fois on en profite pour se dire ah ben oui, est-ce qu'elle est la lettre qui fait le son... comment on écrit le son... je sais pas... le son [oin] comment il s'écrit, tu peux me redire les lettres o i n, histoire que le... qu'ils entendent à nouveau la décomposition plusieurs fois, o i n ça fait, enfin voilà, de rebrasser tout ça. Et en début d'année dans ces mots-là, du coup on en profite pour... pour isoler par exemple ben... si on est sur le son [m] on va lire je sais pas... je crois qu'il y a mache, on va se dire tiens c'est quoi la syllabe où on entend dans mache ah oui, c'est ma, tu peux nous le faire sur le piano ? Alors on en profite pour en faire une ou deux comme ça...	Parfois révise les graphèmes étudiés avec les mots écrits sur le diaporama
	D'accord. Ok. Donc ce que je retiens un peu c'est que tu vas garder de toute façon cette trame-là	
207	Oui	

	Ça te convient, quoi.	
208	Oui	Cette trame lui convient.
	D'accord. Euh... alors... euh... je pense qu'on a à peu près... sur les changements il y en a pas eu beaucoup donc moi j'avais des questions que ce qui a pu t'amener à faire des changements mais...	Changements par rapport à la première année ?
209	Par rapport à la première année, il y a plus d'encodage. Je pense.	Plus d'encodage
	Oui	
210	Vraiment ce que je dirais, c'est ça. Et encore plus différencié sur l'encodage.	
	Oui. D'accord. Et puis ben des obstacles... qu'est-ce qui te permet, qu'est-ce qui te facilite le changement... non mais c'est bon, parce qu'en fait...	
211	J'avais déjà dû pas mal te répondre sur ça...	
	La dernière fois tu m'as déjà beaucoup parlé sur ça... tu m'as dit aussi...	
212	Oui	
	Que globalement tu resterais à peu près sur cette...	
213	A priori oui, après... j'ai pas le groupe de l'année prochaine. (rire)	
	Voilà...	
214	Ça peut changer, après, avec les enfants... (rire)	L'année prochaine ça peut changer en fonction des E
	Ce sera ça oui. Ok. Bon, et ben c'est bon.	

Entretien post-séance_P3 Philippe_codifié

	Merci de reprendre du temps	Cadre de l'entretien
1	Il y a pas de souci	
	Au milieu du rush...	
2	Ça va, le rush est passé, ça va aller.	
	D'accord, ok. Donc j'ai bien reçu tes vidéos.	
3	Oui	
	Je les ai regardées toutes les regardées toutes les deux, et j'ai pris des notes sur ce que tu as demandé à faire à tes élèves.	
4	Ok	
	Donc là on va rediscuter par rapport à ça plus précisément par rapport à ces séances-là.	
5	D'accord	
	Donc il y aura des questions qui seront un peu différentes par rapport au premier entretien mais globalement, tu vas voir, ça se ressemble.	
6	D'accord, ok.	
	Et puis il y a peut-être des réponses qui vont te venir les mêmes et d'autres qui vont peut-être être différentes parce que là ça pose, ça portait sur cette séance là...	
7	D'accord	
	Donc toujours, ce sera de parler de la complexité du métier, des choix que tu as faits pour l'enseignement de la lecture, et des changements éventuellement que tu as pu être amené à faire et des raisons pour lesquelles tu les as faits.	
8	D'accord	Contexte : du fait de la situation sanitaire (fermeture anticipée des écoles puis vacances et couvre-feu), l'enseignant s'est filmé pendant deux séances de lecture avant la fermeture de l'école. L'entretien a eu lieu dans les jours qui ont suivi la réouverture.
	Alors donc il y avait deux séances, une séance que tu as faite juste avant...	
9	C'est ça.	
	L'arrêt de l'école, c'est ça ?	
10	C'est ça.	
	Et puis une qui a eu lieu...	
11	A la reprise	
	J'ai cru comprendre que c'était après.	
12	Oui, oui, c'était à la reprise.	

	D'accord	
13	Ça devait être le mardi 27 si je me souviens bien.	
	D'accord	
14	Oui, ça devait être ça.	
	D'accord. Donc... la première séance c'est une lecture de texte.	Première séance de lecture
15	Oui	
	Ça a duré à peu près 20-25 minutes	20-25 minutes
16	Oui	
	Donc tu étais en classe entière	Classe entière
17	Tout à fait	
	Tu as projeté... un texte sur le VPI et là tu as demandé à lire à voix haute des élèves d'un groupe. C'est ce que j'ai compris.	Projection d'un texte sur VPI et lecture à haute voix d'E
18	Tout à fait.	
	Un groupe, alors c'est le groupe ?	
19	Niveau 2.	
	Qui a... des...	
20	Non il y a...	
	C'est un milieu... c'est hétérogène ou...	
21	Non non, j'ai trois groupes de niveau, j'ai un groupe qui est très faible en lecture, j'ai 4-5 élèves qui sont très faibles.	Trois groupes de niveau dans la classe
	Oui	
22	J'ai un groupe de niveau 2 qui est... compétences pour l'instant attendues en CP puis j'ai un groupe de niveau 3 qui est largement au-dessus.	
	D'accord	
23	Non, c'était le groupe 1 si je me souviens bien. Je vais vérifier. <i>(regarde la vidéo)</i>	
	J'ai mis deux parce que j'ai eu un doute.	
24	Je vais te dire ça.	
	Mais euh...	
25	Je sais plus quel élève commence...	
	Parce qu'après j'ai bien entendu que tu parlais du groupe 3 ensuite mais sur ce groupe là...	

26	Je vais te dire ça tout de suite...	
	Il y avait T. entre autres dans ce groupe-là, dans les prénoms...	
27	Non, c'est début du groupe 2 oui. Effectivement. C'est le groupe 2.	Groupe 2 lit à haute voix
	C'est le groupe 2 ?	
28	Oui	
	Donc avec ceux qui sont à peu près dans la...	
29	Dans la moyenne	
	Dans la moyenne	
30	De ce qu'on attend	
	D'accord. Donc là ils ont lu à tour de rôle. Tu as fait quelques corrections, tu corrigeais quelques élèves.	
31	Oui	
	Justement un enfant en particulier là, T., euh... qui butait sur, sur certaines lettres... il y avait, entre autres, tu t'es un peu arrêté sur un élève qui butait sur la lettre... G qui faisait [g] ou [j] puis ensuite tu leur as dit qu'après les vacances vous verriez ça.	Aide d'un élève sur le décodage
32	C'est ça.	
	Ensuite tu as projeté un autre texte et là tu as demandé au groupe 3 de lire.	Projection d'un autre texte lu à haute voix par le groupe 3
33	Tout à fait.	
	Là tu as laissé, enfin tu as fait circuler...	
34	Oui	
	Mais il y avait très peu de... de corrections, ça avait l'air de plutôt fonctionner. Ensuite tu as reprojété les textes en posant des questions de compréhension à toute la classe. Ensuite, les enfants... tu leur as demandé de sortir leur cahier du jour, d'écrire la date, et... là il y a un élève qui est rentré dans la classe, qui est venu de l'extérieur, ça te dit quelque chose ou pas ? Je savais pas si il était parti ou s'il venait d'ailleurs, d'une autre classe ou... comme des fois il y a des décroissements...	Questions de compréhension à la classe Copie sur le cahier du jour Un élève entre dans la classe
35	Je crois qu'il était au RASED. (<i>regarde la vidéo</i>)	Qui était au RASED
	Ah d'accord. Parce qu'il est vraiment arrivé comme ça, tranquillement...	
36	Oui oui. Il était au RASED.	

	D'accord, il était au RASED, d'accord. Et puis là... tu as projeté un document alors moi je voyais pas sur l'écran mais j'ai supposé que c'était des... des mots, des mots étiquettes ?	Projection sur VPI
37	Ah oui ben oui, parce que j'avais pas trop le choix de positionner le téléphone...	
	Oui... par rapport à ce que tu leur demandais, j'ai compris que c'était des mots.	
38	Alors c'est un exercice avec des... des mots... la phrase en fait est dans le désordre, il faut remettre les mots dans l'ordre.	De mots d'une phrase à remettre dans l'ordre
	Oui voilà, c'est ça.	
39	C'est des exercices, c'est la feuille d'exercice que je leur présente en fait.	C'est la projection de la feuille que chaque E a
	D'accord	
40	Qu'ils ont eux sous les yeux...	
	Ah oui	
41	Mais moi je l'affiche en plus au tableau.	
	Eux avaient leur cahier et la fiche...	
42	Oui, c'est ça.	
	Et puis toi tu projetais.	
43	Tout à fait.	
	D'accord. Et puis ensuite, alors là tu as fait un petit rappel sur la phrase, par quoi elle allait commencer donc vous en avez déduit quel était le premier mot, ensuite par quoi elle allait se terminer vous en avez déduit le mot qui serait à la fin et puis après tu as expliqué...	Rappel grammatical (majuscule point)
44	Alors pourquoi parce que c'est un exercice qui est plus compliqué. C'est un exercice où ils ont un peu plus de mal à...	Exercice difficile
	D'accord	
45	A trouver les réponses. Là ça commence à venir. C'était la deuxième fois seulement qu'on faisait l'exercice. Et que après, maintenant on a l'habitude donc ils commencent pas mal à réfléchir. Il y a que le groupe 1 pour qui c'est compliqué. Mais les autres fonctionnent maintenant sans avoir besoin de le projeter.	Surtout pour le groupe 1
	D'accord. C'est parce que c'était le début, c'est pour ça ?	
46	C'était le début et puis c'est un exercice qui est un peu plus compliqué pour eux parce qu'il faut bien qu'ils comprennent que c'est pas juste lire, c'est bien remettre dans l'ordre et comprendre qu'il y ait du sens donc... c'est un peu plus compliqué.	Demande de déchiffrer et de comprendre

	C'était la deuxième fois que tu le faisais.	
47	C'est ça.	
	D'accord. Tu leur as aussi donné la consigne parce qu'il y en avait un deuxième qu'ils allaient devoir avoir à faire la semaine d'après, c'est ça ?	Consigne du même exercice à faire à la maison
48	Oui	
	C'est ce que j'ai compris, là tu as réexpliqué un petit peu, clarifié parce qu'il y en a qui en voyaient deux et... tu as expliqué ça, ensuite... tu as demandé à un élève, alors oui, tu t'es rapproché avec un élève en fond de classe, alors je sais pas...	
49	<i>(inaudible, regarde la vidéo)</i>	
	Oui c'est pour ça que... je relis parce que ça fait un mois donc... alors je sais pas si tu lui as donné quelque chose de différent ou pas, j'ai pas trop...	
50	<i>(regarde la vidéo)</i> Est-ce que c'est L.? Ça doit être L.. Oui, L. en fait, il fait pas la même chose que nous. L. il est à profil d'orientation ULIS et il devrait pas être dans ma classe, on a pas eu son orientation, donc il fait complètement autre chose.	Elève qui fait une autre tâche qui devrait être en ULIS
	D'accord. Il suit pas les séances de lecture ?	
51	Non, il est incapable de suivre... il connaît pas les lettres de l'alphabet...	
	Ah oui, d'accord.	
52	Oui. Il a vraiment un profil ULIS, il aurait dû aller en ULIS normalement mais il y avait plus de place donc...	Pas de place en ULIS pour lui
	Il a un niveau, quel niveau à ton avis, moyenne section ?	
53	Moyenne section...	Niveau MS
	Oui, deux ans d'écart donc du coup...	
54	Oui et puis en vocabulaire... et puis il a des problèmes de prononciation, il a très peu de vocabulaire, donc il peut pas du tout suivre ce qu'on fait, c'est beaucoup trop compliqué.	
	D'accord	
55	Donc il avait autre chose à faire.	
	Tu décroches toujours pour lui ? Tu prévois une journée différente pour lui ?	
56	Une journée différente pour lui, complètement différente. Même son AESH qui est présente mais pas tout le temps et là il avait pas son AESH donc...	L'AESH n'était pas présente
	Oui, enfin en tout cas je l'ai pas vue. D'accord. Et puis ensuite, tu as circulé en fait dans la classe donc soit tu aidais, soit tu	Relance des E qui en ont besoin pendant la

	remettais au travail ceux qui décrochaient... soit tu... tu encourageais, ou tu rappelais la consigne, la majuscule, voilà... il y a des élèves qui te sollicitaient un petit peu mais pas trop trop, ils étaient assez autonome j'ai eu l'impression.	réalisation de la tâche (mise en ordre des mots pour faire une phrase)
57	Oui dans l'ensemble ça va à peu près.	
	Tu as demandé à un élève d'en aider un autre, il y a certains j'ai l'impression que tu allais les voir un peu plus...	
58	Oui	
	Peut-être ceux qui étaient devant ?	
59	C'est ça. Ceux qui sont devant, ceux qui perturbent plus la classe...	Intervention plus importante auprès des E qui perturbent la classe
	Oui. Et puis... voilà, après vous êtes arrivés sur la fin de la séance... et tu, normalement tu devais faire une dictée, d'après ce que j'ai compris ?	
60	Oui, et je l'ai décalée après la récréation. D'habitude, je la fais toujours l'après-midi, mais je trouve que c'est pas... ça dépend dans quel... on était sur le texte donc la dictée, c'est une dictée à trous, donc ils ont un peu plus de mal. En fait j'ai trois types de... trois types de dictée, j'ai une dictée de mots outils, donc ça ils ont à les apprendre donc ça pose pas de soucis, une dictée à choix multiples donc là c'est pareil, c'est plus de la lecture, on n'est pas dans l'encodage, et la dictée à trous où ils sont dans l'encodage et là c'est plus compliqué donc normalement celle-là je la fais le matin pour quand ils sont encore bien disponibles tandis que les autres je les fais plus l'après-midi parce que là c'est plus facile pour eux.	La dictée prévue est reportée après la récréation Trois types de dictées. La plus difficile est faite le matin (E plus disponibles).
	Donc cette séance de lecture de texte, c'était deux textes qui venaient de la méthode Piano ?	
61	De la méthode Piano. En fait c'est quand, alors je sais plus si celle-là c'était révision ou pas, je sais plus le texte... (<i>regarde la vidéo</i>)	Textes issus de Piano
	Et puis là j'ai pas... sur le contenu du texte...	
62	Alors... après... c'était quoi le texte déjà... (<i>va chercher le manuel des élèves</i>) Je crois que c'était une... c'est pas un texte de révision, c'est un... en fait, maintenant qu'on est sur des sons un peu plus complexes, la première séance on travaille le son et la deuxième séance on travaille un texte avec... en rapport avec le son.	Recherche dans le manuel les textes
	D'accord.	

63	Donc en fait c'est un texte qu'ils ont pas vu, qui sont de la méthode Piano qui doivent lire et qui relisent ensuite à la maison.	Texte découverte à partir d'un son vu la séance précédente
	D'accord, d'accord. Donc là c'était la deuxième partie de ce son-là.	
64	De ce son-là.	
	C'est ça ?	
65	Alors je sais plus quel son... j'arrive pas à... le texte (<i>regarde la vidéo</i>), je vais regarder si je le retrouve dans mon cahier journal... (<i>regarde son cahier journal</i>) J'ai pas donné, j'ai pas écrit la date au tableau donc je peux pas m'aider... c'était avant les vacances... je crois pas que ce soit un texte... de révision, ça devait être sur le son [g]... c'était pas sur le son... c'était juste avant les vacances... ça devait être juste avant la fermeture le texte.	
	Oui c'est ça c'est le vendredi...	
66	Le vendredi...	
	Il me semble que c'était le vendredi	
67	D'accord	
	2 avril, moi j'ai noté 2 avril	
68	2 avril...	
	Parce que, ben c'est le dernier jour, après on a fermé. La semaine d'après on était en distanciel je crois.	
69	Donc c'est lecture par niveau... c'est sur le son [gn].	Sur le son [gn]
	D'accord.	
70	C'est effectivement une lecture par niveau donc c'est la suite, la deuxième séance.	
	Ça veut dire que la veille, tu avais fait les sons ? Enfin le son ?	
71	Euh... c'est pas moi qui l'avais fait, c'est ma collègue.	La séance précédente a été faite par sa collègue
	D'accord	
72	Donc... c'est ma collègue qui avait le son.	
	D'accord. Vous faites comme ça ?	
73	On fait toujours... on suit la progression donc... peu importe si c'est elle ou moi on fait toujours un son et la lecture par niveau le lendemain. Et après il y a des fois des révisions donc ça décale. On peut avoir un texte où on revoit trois sons.	

	D'accord. Donc ça veut dire que vous... vous suivez vraiment là pour le coup le...	
74	Oui	Le manuel est suivi par les deux enseignants
	Le manuel	
75	Le manuel	
	Page par page	
76	Ah oui	Page par page
	Vous ne vous autorisez pas de...	
77	Pas sur les textes.	Pas de modification des textes
	Pas sur les textes.	
78	Sur les exercices, on peut mais pas sur les textes, pour que tous les sons soient vus.	Mais sur les exercices
	D'accord. Et dans l'ordre où ils sont proposés...	
79	Dans l'ordre où ils sont proposés parce que la méthode elle est plutôt correcte sur la proposition des sons. Il y a pas de chose particulière. On pourrait en changer certains mais... dans l'ensemble c'est vraiment très très bien fait par rapport à certains... les sons sont pas forcément adaptés.	Méthode correcte sur la progression des sons, « très très bien faite » par rapport à d'autres méthodes
	Oui tu m'avais dit la dernière fois...	
80	Sur Ludo...	Par rapport à la méthode Ludo
	Où il y avait des sons qui étaient vus trop vite...	
81	Le son [eu]...	
	Oui	
82	Là, c'est quand même très cohérent.	Piano : très cohérent
	Et j'ai vu qu'il y avait, qu'ils recommandaient un rythme, tant de temps... enfin je sais plus combien c'était exactement, est-ce que vous vous fixez...	
83	Oui oui... les correspondances grapho-phonèmes ? les 17 ?	
	Oui	
84	Oui oui, ah ben oui, il y en a 17 qui sont... il y en a même 20 qui sont faites avant la Toussaint. On est un peu au-dessus. Parce que comme on fait en plus avec les Alphas au début, on est... on respecte parce qu'effectivement, les enfants qui sont en difficulté, s'ils ont pas tous ces sons-là, c'est... je trouve que... ils décrochent vraiment. Après ceux qui sont vraiment en grosse	20 correspondances GP enseignées avant la Toussaint + Alphas avant. Cette vitesse aide les E en diff et ne change

	grosse difficulté, ça les aide pas plus que ça, ils sont toujours en difficulté, c'est pas la rapidité qui va aider mais pour les élèves qui sont un peu moyens faibles, ça permet d'enclencher un peu plus vite et qu'ils arrivent, ils vont accrocher la lecture mais par contre ils auront tous les sons. Donc ça c'est plutôt positif.	rien pour ceux en très grosse diff
	D'accord. Et puis sans doute que... enfin... le fait que tu travailles avec quelqu'un, est-ce que ça, ça... ça oblige à...	
85	Ça oblige je sais pas, c'est pas forcément plus... sur le français ça pose pas de souci. Parce qu'on est sur... on applique la méthode mais c'est vrai que s'autoriser des choses différentes quand on est deux c'est un peu plus compliqué, hein.	Travailler à deux ne pose pas de souci car on suit la méthode. Sinon c'est plus compliqué
	Si tu étais tout seul...	
86	Je ferais pas forcément... oui il y a des choses que je changerais même sur... sur le type d'exercice que je propose parce que c'est très ritualisé mes exercices...	S'il était seul enseignant sur la classe, changerait certains exercices
	Oui	
87	Mais... sur un texte comme ça, je fonctionne pas tout le temps pareil. Le groupe 3 travaille pas forcément avec nous.	D'habitude, ne fonctionne pas comme lors de cette séance filmée. Le groupe 3 fait autre chose
	Oui	
88	Là on était sur une séance où ça avait été un peu plus compliqué d'après ce que m'avait dit la collègue sur le son parce que le groupe 3 normalement est en autonomie.	Groupe 3 n'est pas en autonomie comme d'habitude car la séance précédente a été plus difficile
	Oui	
89	Et il fait complètement autre chose.	
	Tu m'avais parlé de Ribambelle.	
90	Oui, il fait Ribambelle, il fait de l'encodage, il fait de la production d'écrits... là sur cette séance-là non.	D'habitude, le groupe 3 travaille avec Ribambelle, fait de l'encodage, de la production d'écrits
	D'habitude, sur ce type de séance-là tu décroches complètement sur autre chose.	
91	Oui, je vais, pour le groupe 3. Et le groupe 1 et 2 ils sont avec moi.	Les groupes 1 et 2 restent avec l'enseignant

	Et là tu as choisi ça parce que...	
92	Parce que la veille le... le son ma collègue m'avait dit que le son avait été un peu difficile même pour le groupe 3. Le son [gn] peut poser des soucis donc... mais normalement oui, je suis complètement en décroché et ça m'arrive aussi, c'est pas forcément porteur sur une vidéo aussi, de... le groupe 1 peut faire de la fluence avec moi. C'est-à-dire que on lit le texte tous ensemble, donc c'est trois textes différents normalement, et le groupe 1 je le reprends et ils me font un par un la fluence, pendant que le groupe 3 est sur Ribambelle et le groupe 2 sur de l'encodage.	Son [gn] un peu difficile Le travail par groupe n'est pas « forcément porteur sur une vidéo » Parfois : groupe 1 fluence avec PE, 2 encodage, 3 Ribambelle
	D'accord. Ce que tu appelles de la fluence c'est-à-dire que tu les prends, en groupe et tu les fais relire...	
93	Et je les chronomètre une minute.	
	C'est ça, quand tu dis fluence, tu les chronomètres pendant une minute.	
94	Je les chronomètre pendant une minute et je regarde le nombre de mots qu'ils savent lire tout simplement.	Fluence = nombre de mots lus en 1 minute
	D'accord	
95	Ça permet d'avoir une base à peu près par rapport aux 50 mots qu'on recommande en fin d'année. Après 50, ça reste... voilà... mais si c'est des élèves qui sont en dessous de 20 mots, ça commence à être un peu inquiétant.	Norme : 50 mots / minute en fin de CP Si < à 20 mots : inquiétant
	Toi ça te sert ce critère-là pour voir un peu...	
96	Pour voir un peu où ils en sont en lecture. On est pas du tout sur le sens, là. Vraiment sur le décodage.	Seulement pour le décodage, pas pour le sens
	Oui	
97	Donc après, le sens, il va sur autre chose... c'est pas la fluence qui va nous aider.	
	D'accord. Et... ensuite, après les vacances, tu m'as envoyé une petite vidéo qui durait 7 minutes.	Commentaire sur la deuxième séance filmée, durée 7 minutes
98	Oui	
	Alors elle a dû se couper se couper avant la fin...	
99	Oh, c'est possible. Je devais plus avoir de batterie...	Plus de batterie au téléphone qui filmait
	Parce que ça s'arrêtait avant la fin. Mais peut-être que c'était...	

100	Non je devais plus avoir de batterie... et puis le reste de la séance c'était pas forcément le plus intéressant. Ce que je voulais te montrer c'était plus le jeu du furet avec les mots et qu'est-ce qu'il y avait aussi...	Pour montrer le jeu du furet avec les mots
	Donc tu étais en classe entière, tu as demandé à un élève, comment on écrivait girafe...	Consigne : écrire girafe
101	Oui	
	Oui tu avais mis l'image du graphème	Affichage de l'image du graphème G
102	C'est ça	
	Au tableau	
103	C'était pour voir la différence en fait entre les deux séances parce que après on faisait exactement la même chose donc il y avait aucun intérêt, c'est pour ça que c'est coupé.	La vidéo est coupée car ensuite c'est la même activité
	D'accord.	
104	Après on refait les exercices donc il y avait pas forcément...	
	D'accord	
105	D'intérêt... il y avait pas de différence entre les deux séances outre le... le début où c'est vraiment l'approche du son.	Séance 1 quand le son est découvert (avec une autre son que lors de la première séance filmée)
	Oui voilà, c'est ça. Donc si... ce serait même chronologiquement...	
106	Oui ce serait...	
	Voilà, sauf que là c'était sur un autre son.	
107	Tout à fait.	
	Mais sinon dans la logique	
108	Voilà	
	C'est ce type de séance-là au début	
109	C'est ça	
	Tu affiches le graphème	Déroulement de la découverte : affichage du graphème
110	Oui	
	Ensuite... comment, quel son il peut faire, là c'était en fonction de quelle lettre après	Sons correspondant

111	Oui	
	Parce que c'était la lettre g donc	Lettre G
112	C'est ça	
	[j] ou [g]	[j] ou [g]
113	Là on est sur une séance, comme on est en fin d'année, une séance type mais sans être vraiment type parce qu'on est pas sur un... on est pas sur un graphème, on est... donc normalement, dans l'idée, la première, une séance type comme ça, c'est, j'affiche effectivement les... l'affichage référent ou juste la lettre...	Là ce n'est pas une séance type Normalement : affichage référent
	Oui	
114	On cherche... on essaie de trouver le son, on écrit des mots qui sont... qui ont ce son-là et après on passe à la lecture sauf que là, on est plus... c'était sur le g, je sais plus ce que j'ai...	Trouver le son, les mots qui contiennent le son, lecture
	Oui, sur la lettre g oui. Qui fait [g] ou [j].	
115	Qui fait [g] ou [j]. Donc là on est plus sur... on est plus sur des particularités de la langue.	Là particularité de la langue plus que l'étude d'un graphème
	Oui	
116	Mais c'est le même style de séance.	
	C'est-à-dire que quand tu projettes la lettre, euh quand tu montres l'affiche	
117	Oui	
	Vous commencez par encoder	
118	Oui	
	Avant de faire de la lecture sur	
119	C'est ça	
	Sur le manuel	
120	Oui, tout à fait.	
	D'accord	
121	Quand on fait en début d'année. Tu en vois pas beaucoup là mais normalement on en fait pas mal. C'est là où ils sont les plus faibles je trouve donc...	Normalement, beaucoup d'encodage, là où les E sont plus faibles
	Ça, ça fait partie de... de la démarche ou c'est toi...	

122	Non, c'est moi, c'est ma façon dont je... la Piano ne préconise pas forcément de l'encodage tout de suite. Donc...	Ne fait pas partie de la méthode Piano, démarche personnelle
	Et toi tu fais ça pourquoi ?	
123	Parce que je trouve qu'on a noté l'année dernière que les élèves on les trouvait un peu plus faibles en encodage. Donc on essaie d'insister là-dessus pour qu'ils soient un peu plus autonomes ensuite en CE1 en production parce que ça reste compliqué pour eux.	Raison : Les E l'année dernière était un peu faibles en encodage
	C'est le CE1, c'est l'enseignant de CE	
124	Oui	
	Qui t'avait fait ce retour-là ?	
125	On fait un retour nous sur les évaluations. On voit chaque année en fait pour voir là où ça pêche un peu et voir ce qu'on peut mettre... ce qu'on peut améliorer tout simplement.	Au vu des évaluations CE1 Chaque année : améliorer là « où ça pêche »
	Vous prenez les résultats des évals de CE..	
126	De CE1	
	CE1	
127	Pour voir un peu là où ils en sont et puis... et puis voir un peu ce qu'on peut faire.	
	En fonction vous réajustez un petit peu, oui.	
128	Oui	
	D'accord. Euh... donc comment tu prépares ce type de séance-là, tu as une trame... que tu suis, toujours la même...	Préparation de la séance
129	J'ai ma fiche de préparation.	Fiche de préparation
	D'accord.	
130	Je la connais par cœur donc je la suis, oui... je la suis après j'adapte des fois suivant... par exemple, euh... sur la séance où tu... la première... la première séance où je fais le g et le [g] c'est pas prévu dans le... mais on s'arrête sur des choses comme ça ou sur un mot de vocabulaire, voilà... après... mais la trame en elle-même je la suis parce qu'elle est très bien faite et puis... donc non non, j'ai une fiche de prep qui est préparée pour chaque son parce que... pour son, pour chaque type de son, pour les voyelles, pour les consonnes, pour...	Connue par coeur, suivie et parfois adaptée (vocabulaire par exemple) Trame très bien faite Fiche de prep pour chaque son
	D'accord. D'accord. Elle te sert de base et puis après, quand il y a des petits...	Base

131	Et puis après, quand il y a des petites questions, ben là je...	
	Ou des ajustements comme là par exemple la fois d'avant, il y avait eu un son moins acquis donc là tu es...	Puis ajustements
132	C'est ça.	
	D'accord. Tu varies après... sans forcément repréparer	Sans repréparer
133	Non	
	Toi tu sais	
134	Oui	
	Donc tu ajustes au coup par coup quoi.	Ajustement au coup par coup
135	C'est ça.	
	D'accord. Et par rapport à la Lecture piano, à la méthode Piano.. tu as... ta trame elle est... c'est... c'est pas très différent... juste un peu l'encodage...	
136	Non, il y a des petits changements mais... dans l'ensemble... alors eux ils font... si je me souviens, je me souviens même plus...	Trame qui ressemble à celle préconisée par la méthode Piano (ne s'en souvient plus)
	Tu utilises pas...	
137	J'utilise pas le guide.	N'utilise pas le guide de la méthode
	Pas trop le guide.	
138	J'ai fait mes fiches de prep, donc je suis parti du guide mais si je me souviens bien il y a des choses que j'ai changées quand même.	Les fiches de prep ont été conçues à partir du guide de la méthode avec des changements
	Tu l'utilises pas parce que ça te... sert...	
139	Parce que j'ai préparé à l'avance en fait, donc après, comme j'ai fait mes fiches de prep, j'utilise pas le guide... est-ce que je l'ai mon guide Piano... (<i>regarde sur son ordinateur</i>), je crois quand même que j'ai changé des choses, je sais plus quoi...	Ne sait plus quels changements
	Au début tu les avais faites tes preps avec le guide Piano ou tu l'avais fait à partir d'un document ?	
140	A partir du guide Piano et puis après j'ai changé des choses que... parce que leurs fiches de prep si je me souviens bien... (<i>regarde sur son ordinateur</i>) je crois qu'il y a des fiches de prep dans le guide si je me souviens bien... où est-ce qu'ils sont... ils font des fiches de prep donc découverte, il y a des choses que j'ai adaptées... ils présentent la voyelle... c'est pas le plus intéressant la lettre a... oui, par exemple, l'écriture je l'ai	N'utilise pas les activités de graphisme de la méthode (fait différemment)

	enlevée, parce que eux ils font l'écriture en parallèle de la méthode Piano...	
	Quand tu dis écriture, le graphisme...	
141	Le graphisme	
	Pas l'encodage.	
142	Non, pas l'encodage. Ça je le fais pas.	
	D'accord	
143	Parce que je respecte pas du tout la même progression. Ça c'est une séquence de révision... le début, je change un peu parce que comme je suis avec les alphas, si on prend le L... donc ils présentent oui l'écrit, la graphie... bon ça je fais pareil... donc on est sur la lettre... le panneau référent ça j'utilise... le piano j'utilise qu'en début d'année, après j'utilise plus parce que...	Fait une progression différente en graphisme Utilise le panneau référent de la méthode Utilise piano en début d'année
	Oui	
144	Je trouve qu'il sert plus à un moment donné... euh... j'utilise pas du tout la phrase mémoire. Ils demandent de... il y a une petite phrase « le lutin aime la lavande », ça moi je trouve que ça a pas trop d'utilité donc ça je fais pas, euh... et après les exercices je change donc... j'ai pas les mêmes exercices, en fait ils ont fait des exercices en rapport avec... avec... tous les exercices, elle sépare dans la méthode, ils mettent, il faut faire l'exercice 1, 2, puis après on revient, ça je fais pas comme ça moi.	N'utilise pas la phrase mémoire (pas utile) Change les exercices
	Les exercices ils sont sur un cahier à part ?	
145	Oui ils sont sur un cahier à part que moi j'ai pas.	N'a pas le cahier d'exercices
	Oui	
146	Donc je trouve que les exercices... il y a des exercices pas pertinents donc je l'utilise pas du tout. Mais effectivement, la méthode on peut l'utiliser clé en main, sans aucun souci.	Exercices non pertinents On peut utiliser cette méthode clé en main
	Donc toi tu utilises le manuel, en fait.	
147	Le manuel, c'est ça.	
	Et après tu prends, ta démarche il y a des choses de la démarche qu'ils recommandent et puis sinon ta démarche...	
148	Oui les exercices ils sont changés, mais tout ce qui est lecture, j'utilise le manuel. Soit vidéoprojeté soit avec... avec eux leur manuel mais pour l'instant... l'année prochaine ce sera parfait	Manuel papier et numérique Un manuel pour deux E

	parce que je les aurai tous mais là c'est un pour deux et un pour deux je trouve que...	L'année prochaine, un manuel / E
	Ah oui, tu as pas tous les manuels ?	
149	Ben non parce que... j'avais les moyens l'année dernière de tout acheter...	N'avait pas les moyens financiers
	D'accord	
150	Donc c'est pour ça aussi que... je passe en vidéo projection parce que un pour deux...	Une raison de vidéoprojecter
	Oui	
151	Dans une classe c'est compliqué, surtout pour la lecture. C'est bien quand ils ont leur manuel et...	Sinon c'est compliqué pour la lecture
	Et tu utilises la... le livre orange, le guide orange, tu l'as utilisé pour faire ta trame ?	
152	Oui oui	Utilisation du guide orange
	Tu t'en es servi ?	
153	Notamment pour l'encodage, tout ça ils en parlent pas dans le guide donc je l'ai pas mal utilisé.	Notamment pour l'encodage
	Et est-ce que ce que tu faisais avant avec d'autres méthode, sur Ludo, l'année dernière...	
154	Je l'ai utilisé avec le guide orange.	
	Et Ribambelle... est-ce que le fait d'avoir utilisé des méthodes différentes, il y a des choses de ces méthodes-là que tu reprends dans l'utilisation de Lecture Piano, des trucs, des types d'exercices, d'activité...	
155	Par forcément	Ne reprend pas les démarches des anciennes méthodes
	Ou c'est vraiment...	
156	Pas forcément parce que j'ai... j'ai plus utilisé parce que déjà, je trouve que la progression, le manuel en lui-même est très bien fait... le Piano moi je trouve qu'il est utile en début d'année et... la progression est vraiment très très bien donc... tandis que Ludo la progression elle est pas bien du tout donc... les exercices, non pas particulièrement, j'ai repris comme j'avais dit juste la compréhension mais sinon...	La progression de Piano et le manuel sont bien faits La progression de Ludo n'est pas bien faite, ne garde que la compréhension
	Oui. Donc sur la lecture, entre guillemet, décodage encodage, là tu es passé complètement...	
157	Oui, parce que je la trouve beaucoup mieux faite en fait.	

	D'accord. OK.	
158	Après, par exemple sur Piano ils font de la compréhension sur le texte, moi je l'utilise pas du tout, je fais complètement à part. Je trouve que c'est pas le lieu pour... et puis les textes sont pas non plus extraordinaires donc je... parce qu'ils ont quand même des... là en ce moment ils ont des... des prénoms tirés par les cheveux, juste pour faire le son, donc pour le son « enne » ils ont Emilienne, ben...	La méthode Piano propose des activités en compréhension mais préfère faire à part. Textes « pas extraordinaires », prénoms « tirés par les cheveux »
	C'est pas ce qui est le plus fréquent... (rire)	
159	(rire)	
	D'accord. Ton objectif, par exemple la première séance sur le texte, qu'est-ce que tu avais comme objectif pour tes élèves, d'apprentissage ?	Objectif d'apprentissage de la première séance filmée
160	Alors on est sur le travail en fluence, l'objectif c'est de lire de plus en plus vite, sur le premier exercice, c'est pas forcément, et puis après en compréhension parce qu'il y a des questions de compréhension derrière, mais là on est vraiment sur la lecture pour arriver à la lecture fluide. C'est vraiment ça, l'objectif.	Fluence mais pas compréhension
	Et sur la deuxième petite séance ?	Objectif d'apprentissage de la 2 ^e séance filmée
161	La découverte. Donc on est vraiment sur comprendre pourquoi là sur cette séance le G il ne fait pas tout le temps [g].	Pourquoi G ne fait pas tout le temps [g]
	Et est-ce que selon toi les élèves ont atteint ton objectif, l'objectif d'apprentissage que tu viens de me dire ?	Objectif atteint ?
162	Ben après, c'est... sur la première séance, alors sur la première séance on est plus sur quelque chose qui est répétitif donc c'est pas forcément sur cette séance-là qu'on va se rendre compte si... mais c'est voir la progression qu'ils ont et c'est pour ça que je les prends en groupe en fluence ensuite pour les chronométrer. C'est plus ça qui est intéressant. Après sur la séance 2, il faudra le retravailler en CE1 parce que c'est... des choses qui sont encore compliquées et il faut surtout passer par l'encodage pour qu'ils s'en rendent compte. Mais... là on a refait, on a retravaillé sur les exercices d'après, ils retrouvent cette... cette graphie là et... j'ai pas forcément d'erreur. J'ai toujours le groupe 1 qui va être plus faible donc qui va faire des erreurs mais les autres ça passe assez bien.	Première séance : ne s'évalue pas à l'issue de cette séance mais plus tard lors de la lecture chronométrée Deuxième séance : sera retravaillé en CE1, compliqué, pas trop d'erreurs sauf pour le groupe 1
	D'accord. Donc ça passe pour les... enfin ça va pour les élèves, tu trouves que ça correspond, enfin à ce que tu t'attendais et puis ceux qui sont en difficulté, tu savais...	
163	Je savais qu'il faudra remédier.	S'attendait aux difficultés du groupe 1

	D'accord. D'accord. Donc par rapport aux deux séances que tu m'as envoyées, dans quelle mesure tu es satisfait ou plus ou moins de leur déroulement ?	
164	C'est dur à évaluer.	Satisfaction sur les 2 séances difficile à évaluer
	Est-ce que à la fin tu t'es dit, bon, oui, ça allait, ou non, il y a quelque chose qui m'a chiffonné, tu vois ?	
165	Non, sur la deuxième séance, je pense qu'ils sont habitués (<i>inaud</i>) ça commence à bien fonctionner. Il y en a... des élèves qui peuvent avoir encore quelques difficultés mais dans l'ensemble c'est pas trop mal. Après sur la première séance, comme je te dis, je fais pas forcément... toujours comme ça en grand groupe. C'est vrai que c'est un peu plus limité en grand groupe parce qu'il y en a qui vont pas forcément bien suivre.	Deuxième séance : ça commence à bien fonctionner Première séance : ne fait pas en grand groupe habituellement, certains E suivent moins
	Tu parles de la séance de lecture du texte ?	
166	De la séance... du texte.	
	D'accord.	
167	C'est plus ça qui va être plus compliqué, c'est pour ça que je fais des groupes en fait parce que... mais là je trouvais que c'était bien pour donner une idée un peu du fonctionnement, pour... de faire comme ça, parce que quand on est en groupe, faut plus filmer le groupe et puis après le reste de la classe, ce serait un peu plus difficile à gérer dans une classe. J'aurais eu quelqu'un pour filmer, j'aurais pas forcément fait cette séance-là. J'aurais fait une séance comme d'habitude.	Raison pour faire des groupes. Si quelqu'un avait pu filmer les groupes, aurait fait des groupes
	C'est-à-dire ?	
168	Ben par groupe en fait. Avec Ribambelle avec... mais là c'est trop compliqué à gérer... avec son téléphone.	Trop compliqué car a dû s'autofilmer avec son téléphone
	Qu'est-ce que tu trouves qui fonctionne moins quand tu es comme ça en grand groupe ?	
169	Ben la concentration des élèves et puis pour les élèves qui sont de niveau 1 ben le texte il est compliqué donc... ils sont pas forcément en train de lire, eux, ils sont plus en train d'écouter ce qui se fait, c'est pas forcément le plus intéressant. Tandis que quand je suis qu'avec eux ben ils sont obligés de lire, donc... et puis après comme ils sont, quand ils sont pas avec moi, comme je les prends un par un en fluence, quand ils sont pas avec moi, ils sont sur une activité qui est spécifique pour eux, donc c'est plus facile, plus porteur je trouve.	En grand groupe, moins de concentration, moins adapté aux différences de niveau en petit groupe avec PE : obligés de lire

		en autonomie : activité adaptée, plus facile, plus « porteur »
	D'accord. Est-ce qu'il y a dans ces deux moments-là des moments où tu t'es dit, oh, il y a quelque chose qui coince, ou qui va pas dans... dans ce que je leur ai demandé ou dans ce que eux font, je sais pas si tu as...	
170	Pas forcément parce que... l'exercice ils savent... après c'est plus des élèves notamment sur le groupe 1 qui a besoin de redemander à chaque fois pour avoir confiance en eux alors qu'ils savent très bien ce qu'il faut faire. Mais non, j'ai pas forcément noté de choses particulières.	Pas de problème particulier dans cette séance à part problème de confiance en eux de certains E
	D'accord. Sur ces élèves là en particulier, tu trouves que c'est compliqué pour la lecture ?	
171	Ah c'est compliqué oui. Pour la lecture, ça reste compliqué.	Pour les E du groupe 1, la lecture est compliquée
	Pour eux et pour toi en tant qu'enseignant, est-ce que tu trouves ça compliqué ou pas ?	
172	Non parce que c'est des élèves qui sont en difficulté comme tous les élèves qu'on peut... tous dans tous les groupes, il y a deux ou trois élèves qui sont en difficulté donc... là j'ai une élève qui est vraiment en grande difficulté mais qui a un suivi donc... ça paraît logique après... est-ce qu'on va arriver à ce qu'elle soit performante en CE1 ça c'est une autre question mais bon... on met tout en place, ils sont suivis par le RASED, il y a des APC avec la collègue de CE1 donc après...	N'est pas une difficulté pour l'enseignant. Il y a toujours 2-3 E en difficulté. Pour l'e en grande difficulté, c'est « logique », a un suivi Aide pour les E en difficulté : RASED, APC
	D'accord	
173	Après il y aura forcément... le 100% de lecture en CP CE1... c'est bien mais... il y a toujours des élèves en difficulté, hein. L'objectif c'est qu'ils sachent décoder des mots...	Pas d'objectif 100 % lecture mais décodage des mots, il y a toujours des E en difficulté
	D'accord. Par rapport à ces séances-là, est-ce que... alors qu'est-ce qui a changé dans ton approche de ce son-là, soit de la découverte du... du G enfin de la lettre G qui fait [g] ou [j] ou là le texte, par rapport à l'année dernière, dans ta méthode de l'année dernière, qu'est-ce qu'il y avait de différent ?	
174	Il y avait... on le faisait pas.	N'a pas fait cette séance l'année dernière
	Il y avait pas.	
175	Non, elle était faite en CE1.	Était faite en CE1

	D'accord.	
176	C'était quelque chose qui était fait en CE1. Il y avait pas de choses aussi particulières que ça. Elle voyait tout le son en même temps en fait et elle pouvait dire, dans le guide du maître, vous pouvez dire que, mais il y avait pas de choses particulières. Là c'est vraiment une séance spécifique là-dessus. Donc...	Dans la méthode de l'année dernière, il n'y avait pas de séance spécifique sur G qui fait [g] ou [j]
	D'accord	
177	Et c'est bien pour eux parce que sinon ils y arrivent pas donc... et puis en expliquant devant quelles lettres le G fait [j], le G fait [g]...	C'est bien pour les E de faire cette séance
	D'accord	
178	Mais non non, j'avais pas l'année dernière. Donc c'est pour ça que j'ai rajouté des... ben ça permet de rajouter des choses. Parce que après... avant on a quand même pas mal changé sur... en CP on faisait pas tous ces sons-là. Il y avait pas mal de sons qu'on ne voyait qu'en CE1. Je vois que le ienne, le enne, tout ça on les voyait en fin de CP, voire quand on avait pas le temps, ben c'est pas grave, c'était fait en CE1. Là on fait tous tous les sons donc... normalement, en CE1, c'est plus de la révision. Ça permet de passer plus de temps pour ma collègue sur les élèves en difficulté.	Changement : on fait plus de sons en CP qui étaient faits en CE1 avant Permet à l'enseignante de CE1 de passer plus de temps avec les E en difficulté
	Ta collègue de CE1.	
179	Oui	
	D'accord. Avant, avec Ribambelle ? Tu veux dire, quand tu dis avant ?	
180	Oui oui Ribambelle, ben avant qu'on ait tout ce qui est préconisations du guide orange.	Avant le guide orange, avec Ribambelle
	D'accord	
181	Parce qu'on allait plus doucement, en fait. On faisait pas tous ces sons-là aussi rapidement donc on avait pas le temps de tout faire. Donc on faisait pas les sons compliqués. Parce que sur la... la méthode Piano... il y a des sons sûr et certain que sur mon premier CP que j'ai fait, je faisais pas ces sons-là. Là je suis sûr et certain.	Avant : on allait plus doucement et donc les sons compliqués n'étaient pas enseignés Sûr et certain
	Tu as utilisé Ribambelle combien... ?	
182	Deux ans.	Ribambelle : deux ans
	Deux ans. Quand tu étais à M. ?	
183	Non, quand j'étais à S..	
	A S., d'accord. Ok. Euh... donc d'accord. L'année prochaine, est-ce que tu envisages, des changements ?	Changements l'année prochaine ?

184	J'ai un gros... travail sur la production d'écrit que je vais enclencher. Et je revois un peu mes ateliers... mes... euh... j'ai, comment, je vais faire une adaptation sur le... sur les exercices d'autonomie, quand ils sont justement en grand groupe.	En production d'écrits et sur les exercices en autonomie
	D'accord	
185	Je suis en train de travailler, de fabriquer plein de boîtes à syllabes, pour qu'ils puissent travailler sur de l'encodage, au tout début. C'est une boîte à syllabes par son, où ils ont des images, ils ont des étiquettes avec des syllabes et il faut qu'ils les remettent dans l'ordre, pour pouvoir encoder le mot.	Fabrication de boîtes à syllabes pour travailler l'encodage
	D'accord	
186	Donc faut faire tout par son, donc le nombre de sons qu'il y a, faut faire pour huit élèves à chaque fois...	Matériel à fabriquer pour 8 E
	D'accord	
187	Donc ça demande pas mal de temps. Donc... ce que j'aimerais bien passer, justement quand je serai en... sur ces temps-là, pour pouvoir passer beaucoup plus de temps avec le groupe 1.	Demande « pas mal de temps » pour avoir + de temps avec les E en difficulté
	D'accord	
188	C'est-à-dire que... pour les groupes 2 et 3, ils sont pas forcément autonomes sur certains exercices donc ils viennent quand même me demander alors que... ça devrait être des groupes qui pourraient fonctionner tout seul, et que je puisse, pour pouvoir passer du temps que avec le groupe 1 et pour pouvoir vraiment remédier le plus possible à la difficulté de ces élèves parce que j'ai deux élèves notamment sur le groupe 1 où les sons complexes c'est encore trop compliqué pour eux, ils n'ont pas encore d'une part la maturité et/ou pour l'instant ils n'ont pas compris donc ils sont que sur les sons simples et... je suis obligé, je suis vraiment en décalage par rapport aux autres élèves donc eux j'ai besoin de passer du temps qu'avec eux. Et pour ça il faut que tous les autres élèves soient en autonomie. Ce qui est en CP pas forcément facile.	Pour que les deux autres groupes soient plus autonomes pour avoir plus de temps avec les E en difficulté et plus remédier → besoin de passer plus de temps avec ceux qui sont le plus en décalage travailler en autonomie n'est pas forcément facile en CP
	Et ça c'est un outil qui vient de... cette technique... ?	
189	Que j'ai créée... je suis parti de plein de choses qui ont été faites sur, par des collègues de CP et puis là j'adapte par rapport à ma méthode en fait, des mots... donc là je la fais tout entièrement.	Matériel créé à partir de l'observation d'autres outils et adapté à sa méthode
	D'accord. Par rapport à des collègues de CP sur internet, tu veux dire ?	
190	Sur internet et que... des connaissances que j'ai... de collègues qui sont en CP.	Internet, collègues

	D'accord	
191	<i>(Cherche un exemple sur son ordinateur pour me montrer)</i>	
	C'est-à-dire que toi ton objectif c'était de pouvoir avoir une activité pour tes autres élèves...	
192	Oui	
	Qui soit de la lecture...	
193	Qui soit de la lecture et de l'encodage	
	Pour l'encodage	
194	Qui soit adaptable parce que... les élèves dans l'année, que ce soit des élèves au tout début vont utiliser les étiquettes... ensuite ils vont plus avoir besoin mais ils ont... alors c'est... je te les montre pour que tu te rendes compte...	Description de l'outil
	Oui	
195	Avec le... en cursive et en script et ils ont donc les étiquettes de couleur, donc ils savent que c'est... le bleu ça fait un mot...	
	D'accord	
196	Et ils l'ont en script et en cursive. Et on travaille avec ça..., ensuite ils vont travailler avec ça... et ils peuvent travailler également juste en écriture sur l'ardoise, sur une ardoise, écrire le mot et puis vérifier derrière.	
	D'accord	
197	En script ou en cursive. Donc ça veut dire que ça permet aux élèves en tout début d'année d'utiliser ben le script, après d'utiliser le cursif s'ils sont capables, et puis après d'encoder tout seul donc je peux adapter vraiment au niveau des élèves, et ça permet... et puis là c'est de l'autocorrectif donc... ils sont normalement totalement autonomes.	
	Et ça, ça existait sous cette forme-là ? déjà ?	
198	Oui oui. Oui après, c'était pas les mêmes mots, c'est pas les mêmes sons, c'est pas les mêmes, oui c'était pas les mêmes mots, moi je les ai adaptés à... ce que... j'ai une collègue qui faisait ça mais qui faisait... elle, elle les utilisait qu'en fin d'année donc elle mélangeait... moi en fait dans mon... dans mon numéro 9, j'ai les mots, ce sont que des mots dont tous les graphèmes ont été vus. Elle, elle mélangeait tout et elle pouvait faire le son B mais elle pouvait faire par exemple bougie.	Transformation de l'outil d'une autre collègue
	D'accord	
199	Alors que le son [ou] avait pas été fait.	
	C'était un peu comme des révisions.	

200	Oui, c'est ça.	
	Alors que toi ce sera au moment où tu vas travailler le son...	
201	Voilà.	
	En classe	
202	C'est ça.	
	Et c'est des mots que tu as pris dans...	
203	De Piano, de d'autres... ou de mon autre méthode d'avant, ça dépend, pour avoir assez de mots. Tout simplement.	
	Donc ça c'est quelque chose que tu fais pour tous les...	
204	Pour tous les sons.	
	Tous les sons.	
205	Puis toutes les périodes donc je suis en train de faire tout... toutes les périodes justement.	
	D'accord. Et ça... oui, ça te convient, ce temps que ça te demande ?	
206	J'espère que ça va être profitable. (rire)	Espère que ce sera profitable
	Oui	
207	Oui. On verra bien mais j'espère que ce sera profitable.	
	D'accord. Donc ça c'est dans les changements que tu envisages surtout pour l'année prochaine et pour le reste, tu vas garder...	
208	Oui, je vais garder la même méthode, je vais garder les mêmes affichages, je vais garder le même mode de fonctionnement donc... je vais juste adapter sur le matériel mais plus pour les élèves parce qu'on est plus sur un autre projet développement durable donc c'est plus ça, enlever les cahiers de sons et faire quelque chose qui soit agrafé, pour éviter à avoir à coller du papier sur du papier mais... sinon, non, en français ce sera pas... j'aurai pas d'autres changements. Je fais plus de changements en mathématiques.	Va garder la même méthode l'année prochaine va changer l'outil cahier (lié au développement durable)
	C'est ce que tu avais dit oui, que vous alliez harmoniser sur le cycle et donc...	
209	Donc en français, je trouve que ça marche plutôt bien, donc...	En français ça marche « plutôt bien »
	D'accord	
210	Et puis ma collègue, elle a des élèves en CE1 qui arrivent à lire les mots, il y a toujours deux ou trois élèves mais en progression ensuite jusqu'en fin d'année donc... là elle me, elle a refait de la fluence elle sur son texte et... elle a... à part une élève qui est	En CE1, les E arrivent à lire des mots à part une E vraiment en

	vraiment en difficulté mais... on sait pourquoi, tous ses élèves lisent plus de cent mots donc on est très, on est largement au-dessus de ce qu'on nous demande, donc là-dessus il y a pas de souci.	difficulté mais « on sait pourquoi » on est « largement au-dessus de ce qu'on nous demande » (en fluence)
	D'accord. Et est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais changer mais que tu te dis ben non, ce sera pas possible parce que je sais pas, pour plein de raisons, de temps, ou parce que...	
211	Pas forcément. Après... je pense que je travaillerai plus sur la production d'écrits, j'aimerais passer un peu plus de temps mais j'aurai pas forcément le temps donc... parce que c'est un gros morceau et...	n'aura pas le temps de travailler la production d'écrit
	Donc tu es plutôt satisfait.	
212	Oui, dans l'ensemble je suis plutôt satisfait.	Plutôt satisfait dans l'ensemble
	D'accord. Euh... alors ensuite.... Donc ça c'est bon, les prochains changements on en parlé... ah oui, alors quand tu... on arrive vers la fin... sur la dernière fois, la dernière fois tu m'avais dit que... dans cette nouvelle méthode, les enfants ils inventaient moins de mots mais qu'ils avaient moins accès au sens.	Reprise de l'entretien 1 : dans cette méthode, les E inventent moins de mots mais qu'ils avaient moins accès au sens.
213	Oui	
	Donc est-ce que tu trouves que c'est problématique, ça ?	Est-ce un problème ?
214	Alors c'est problématique, après... sur mes séances et puis c'est surtout ma collègue qui fait ça cette année, moi je le faisais l'année dernière plus la compréhension... comme on travaille pas mal en décroché, la compréhension je trouve que... ils ont quand même accès, finalement ils travaillent le sens, ils s'en rendent compte mais pas forcément en lecture. Et on se rend compte avec ma collègue de CE1, que c'est plus du manque de vocabulaire qu'ils ont. Donc c'est ce qu'on aimerait travailler à terme sur ce cycle. C'est voir ce qu'on peut faire pour que les élèves aient un peu plus de vocabulaire parce qu'elle se rend compte qu'il y a des élèves, c'est pas qu'ils ne comprennent pas, c'est qu'ils ne connaissent pas le mot, ils savent pas ce que ça veut dire. Tout simplement. Donc ils sont très bons en décodage, mais... ben oui mais je sais pas ce que ça veut dire. Des mots très simples. Moi je vois par exemple pyjama, j'ai une élève qui savait pas ce que c'était.	Les E travaillent la compréhension mais pas pendant nécessairement pendant les séances de lecture. Manque de vocabulaire. Souhaiterait le travailler « à terme » « sur le cycle » Ce n'est pas que les E ne comprennent pas mais c'est qu'ils ne connaissent pas le sens de certains mots
	D'accord	

215	Donc... on est pas forcément... on est plutôt dans un secteur où les... où c'est des enfants qui sont plutôt aisés mais non, vraiment on a... c'est le gros travail qu'on va faire. Après, le sens, si, il gêne mais... c'est du travail qui se fait à côté en fait. C'est un peu... c'est pas forcément antinomique de dire que ils vont être... ils vont être sur du décodage... mais... derrière, ils vont pas avoir accès à la compréhension, on va le faire en décalé, mais si on fait les deux à un moment donné ils auront accès au sens quand ils liront. Donc...	Le travail sur la compréhension est fait « à côté ».
	Donc finalement axer en CP sur vraiment l'encodage décodage, ça te semble pas finalement si...	Axer sur le décodage encodage en CP n'est pas problématique
216	Non...	
	Ça te semble plutôt logique ?	
217	Ben ça semble logique parce qu'on fait quand même de la compréhension. Mais on le fait ailleurs.	Logique car la compréhension est faite aussi mais à d'autres moments
	Oui. Pas en lecture.	
218	Pas forcément dans les séances de lecture.	Que pendant les séances de lecture
	Donc par rapport à Ribambelle qui était plus...	
219	Qui était que là-dessus, quasiment que là-dessus, moi je trouve, on faisait du décodage, mais on passait surtout par la compréhension pour deviner les mots. C'est comme ça plutôt que je le vois... là ce sont de très bons décodeurs. Après, on est vraiment dans l'entraînement mais je pense pas que ce soit des enfants qui ne comprennent pas parce qu'il y a un travail qui est fait en amont en maternelle où elles travaillent beaucoup sur la compréhension, sur la compréhension implicite... donc au final le travail il est fait un peu avant. Après, c'est plus... c'est plus justement, plus ils décotent vite plus ils vont avoir le temps pour se poser des questions pour... pour pouvoir avoir accès au sens.	Alors que Ribambelle axait la lecture sur la compréhension « pour deviner les mots » Maintenant, les E sont de « bons décodeurs » le travail de compréhension est fait en maternelle Les E décotent plus vite et ont « plus de temps » pour « avoir accès au sens »
	Presque comme si c'était un préalable le décodage pour pouvoir ensuite travailler sur le sens...	
220	Oui parce que si... ou alors... après ça va être les élèves qui vont pas être forcément des bons décodeurs et qui eux... ben devinent les mots, ou ont plus de vocabulaire, eux pour eux c'est plus compliqué de faire que du décodage. Parce qu'ils peuvent plus inventer les mots, parce que voilà... on est moins dans ce... les	

	textes sont moins porteurs de sens donc effectivement c'est un peu plus compliqué pour eux.	
	Ils sont obligés de...	
221	Ben ils sont obligés de décoder. Mais est-ce que c'est pas mal qu'ils décodent... voilà, après... je trouve ça pas si mal que ça... après... après je trouve que... voilà, les élèves qui... qui de toute façon sont doués ben... ils ont accès au sens donc... je suis pas sûr que les élèves en difficulté ce soit surtout que le sens qui les gêne. C'est vraiment la compréhension du décodage, la connaissance des lettres, la connaissance du son des lettres, qui posent souci. Là, mon élève qui est vraiment en difficulté, c'est qu'elle ne connaît toujours pas toutes les lettres de l'alphabet, donc tant qu'elle a pas accès à ça... qu'elle sait pas comment ça fonctionne... elle peut pas avoir accès à la lecture mais par contre en compréhension elle se débrouille très très bien. Mais en compréhension orale. Donc après voilà...	Les E sont obligés de décoder, « c'est pas si mal ». Ce qui pose problème aux E en difficulté, c'est « la compréhension du décodage, la connaissance des lettres, la connaissance du son des lettres ». Ce n'est pas « le sens qui les gêne ».
	Ok. Bon ben moi j'ai terminé.	
222	Ok, très bien.	

Entretien post-séance_P4 Christine_codifié

		Codification Cadre de l'entretien
	Alors, j'ai noté tu vois sur là sur le cahier, je prenais, je notais au fur et à mesure ce que tu faisais avec les élèves. Là tout à l'heure, j'ai essayé de remettre au fluo les grandes... les changements d'activités, les grandes activités. Et puis ça c'est mes questions.	
1	D'accord	
	Alors, il y en a qui seront un petit peu différentes par rapport au premier entretien mais globalement non ça va vraiment se ressembler, sur les questions. Ça va plutôt porter par contre sur la séance-là, un peu le même genre de questions mais en... plutôt sur cette séance-là.	
2	Oui oui	
	Pas exclusivement mais principalement. C'est possible qu'il y ait les mêmes réponses qui te viennent ou que tu aies envie de dire les choses différemment...	
3	Oui	
	Et puis après, ce qui m'intéresse toujours c'est décrire donc le métier, ce qui amène à faire des choix pour l'enseignement de la lecture et aussi à changer de façon de faire...	
4	En fonction de la situation...	
	Voilà, en fonction de la situation, en fonction des années, en fonction de pleins de paramètres qui changent, justement, c'est de ça qu'on va discuter.	
5	D'accord	
	Alors d'abord, dans quelle mesure tu es plus ou moins satisfaite de ta séance telle qu'elle s'est passée aujourd'hui, ton sentiment, ton ressenti, au niveau de ta préparation en amont, au niveau du déroulement, comment tu as vécu...	
6	Oui, ça s'est déroulé comme j'avais à peu près prévu...	Déroulement de la séance attendu
	D'accord	
7	Donc... alors bon, tu as vu qu'on avait un élève, j'avais un élève qui vient de CE1...	Inclusion d'un élève de CE1
	Oui. L. ?	
8	Et L., c'est vrai que ben là il était un peu perdu parce que d'habitude il vient dès 9h10.	Changement des habitudes dû à ma présence -> élève « perdu »
	Ah	
9	Donc là on lui a dit, non tu arriveras plus tard donc il est arrivé un peu, un peu tard donc il a raté un petit peu le début mais bon autrement... elle s'est déroulée à peu près comme j'avais prévu. C'est-à-dire un moment de phase collective, ensuite on s'est mis, il y avait une phase de phonologie, après on a... donc fait une explication de vocabulaire un petit peu et puis ensuite séparation de groupes...	Description de la séance : phase collective, phonologie, vocabulaire, travail par groupe
	Oui	
10	Avec un... beaucoup de tutorat pour le groupe des élèves qui avaient le plus de... difficultés.	Tutorat pour les E en difficulté
	Oui. Qui était avec toi.	

11	Et parmi ce groupe, peut-être que ça va venir après avec les questions, parmi ce groupe donc il y a vraiment deux élèves qui sont beaucoup plus en difficulté.	Deux E plus en difficulté
	Qui sont avec toi là.	
12	Qui sont avec moi. Mais, bon, il y en a un normalement, quand il y a l'AESH, il est pris par l'AESH il fait quelque chose à part.	Normalement un E fait une activité à part avec l'AESH (absente ce jour)
	Normalement il y a un enfant là...	
13	Oui	
	Qui a un suivi...	
14	Même deux. Enfin ceux qui étaient là. Je peux les nommer...	Deux E ont un suivi
	Oui oui, de toute façon je mettrai aucun prénom.	
15	M. a six heures de notification MDPH et donc elle est pas là le mercredi matin et E., le petit garçon qui parlait beaucoup beaucoup beaucoup euh... lui il est, c'est en cours de traitement son dossier.	1 E : 6 heures d'AESH 1 E : en attente d'AESH
	D'accord	
16	En attente d'une notification.	
	Et il y a une demande d'aide humaine.	
17	D'aide humaine.	
	D'accord	
18	Voilà. Il y a une dysphasie aussi qui a été diagnostiquée, là cette année.	E dysphasique
	Chez ce petit garçon-là. Chez E. .	
19	Chez E. .	
	D'accord	
20	Voilà. Donc c'était difficile pour eux, d'être dans le grand groupe, de suivre, j'ai bien vu que... ça demandait beaucoup... beaucoup de concentration et puis ben moi aussi j'étais un peu tendue, tu l'as vu... (rire) Mais... parce que souvent ils sont quelque chose un petit peu de décroché mais bon, en même temps, ils sont capables de lire quand même des phrases, donc ils déchiffrent mais... la lecture est loin d'être automatisée.	Situation difficile pour ces deux E L'enseignante « un peu tendue » Souvent ils ont une activité « décrochée » mais sont quand même capables de lire des phrases
	Et ma présence, tu penses que ça a joué un petit peu ?	
21	Oui, pour E. , oui. L. non.	Présence du chercheur qui a perturbé un E
	D'accord	
22	Mais bon.	
	Oui, ça fait partie...	
23	Ça fait partie oui... mais voilà, pour répondre à ta question, globalement la séance s'est déroulée comme je l'avais à peu près prévue.	Séance déroulée comme prévu « globalement »
	D'accord. D'accord. Et même pour toi aussi ça peut changer, le fait qu'il y ait quelqu'un là.	
24	Oui oui.	
	Un petit peu ?	
25	On est un petit peu habitué mais c'est jamais très agré... enfin très agréable...	Ce n'est pas « agréable » d'être observé
	(rire)	
26	C'est jamais... on est pas 100%... comment... oui...	
	Naturel ?	

27	On sait qu'il y a un regard...	« on sait qu'il y a un regard »
	Naturel un peu ?	Être moins naturel
28	Oui, c'est ça.	
	Il y a souvent des gens qui viennent dans ta classe pour regarder ?	
29	C'est à dire que depuis qu'on est en REP, et puis aussi depuis l'ouverture des CP CE1 à 12, on a eu une énorme pression (rire) de la part de notre hiérarchie...	Depuis les CP dédoublés, « énorme pression de la hiérarchie »
	Oui	
30	Et on a eu des visites des CPC... on a eu la visite de notre inspectrice...	Visites des CPC, de l'IEN
	Oui	
31	Parallèlement on a fait la formation en RMC... en maths.	Participation à une formation en maths
	Oui	
32	Et on a eu aussi beaucoup de visites et d'observations.	Visites et observations
	Oui. D'autres enseignants ?	
33	Oui et puis aussi des CPC...	Visites de CPC
	Et puis des CPC qui venaient... observer.	
34	Oui. Donc c'est vrai que les deux premières années c'était un peu... lourd (rire). Maintenant, voilà, ça me... on voit moins de personnes, d'abord parce qu'il y a la crise sanitaire mais on a eu moins de personnes à venir voir ce qu'on... ce qu'on faisait... parce qu'ils avaient des comptes à rendre de toute façon quand ça a été testé là, les CP et les CE1 à 12, donc voilà, il fallait étayer aussi (rire) leur... le dispositif.	« c'était un peu lourd », moins depuis la crise sanitaire « il y avait des comptes à rendre »
	Ça change quoi du coup dans la classe le fait d'avoir... quelqu'un... peut-être que ça dépend du statut de la personne qui vient voir, si c'est un collègue...	
35	Oui sûrement...	
	Je sais pas... ou est-ce que de toute façon ça... ça change quelque chose sur toi ta façon ou sur les élèves...	
36	Sur moi certainement.	Un observateur dans la classe change la façon d'être de l'enseignante
	Oui	
37	Quelque soit la personne.	Quelle que soit la personne
	Oui	
38	Alors plus ou moins, à des niveaux plus ou moins importants mais...	A des niveaux différents
	Oui	
39	Mais on est jamais aussi naturel et jamais aussi décontracté je pense.	« on n'est jamais aussi naturel » « décontracté »
	Ok. Par rapport à d'autres séances du même type, ou de celle d'hier, ou de celle de l'année dernière... j'ai un bout de phrase qui rime à rien. Donc j'efface. (rire) je vais reprendre en arrière. Qu'est-ce que tu voulais que tes élèves apprennent lors de cette séance. Quel était ton... tes objectifs d'apprentissage pour cette séance ?	Objectif d'apprentissage lors de cette séance :
40	Alors, pour le groupe qui était en autonomie c'était... d'abord lire le texte mais ça c'était pas un problème pour eux, pas trop et puis c'était répondre à des questions en autonomie.	Groupe en auto : lire et répondre à des

		questions de compréhension
	Des questions...	
41	De compréhension.	
	De compréhension. D'accord.	
42	Même si... il y avait pas énormément de... de compréhension, il y avait pas beaucoup de résistance... et puis faire... écrire des phrases. Répondre à une question en faisant une phrase.	Pas beaucoup de résistance au texte Autre objectif : écrire en faisant des phrases
	D'accord	
43	Pour ce groupe-là, ben c'était de l'entraînement à la lecture. Voilà.	Groupe avec la PE : s'entraîner à lire
	D'accord	
44	Principalement.	
	Ok. Et pour toi, que ce soit le groupe qui était en autonomie ou le groupe qui était ici, est-ce qu'ils ont atteint ces objectifs, enfin ce que toi tu attendais d'eux, est-ce que...	Les objectifs sont-ils atteints ?
45	Alors le groupe en autonomie, c'est toujours pas acquis, hein, ils sont... ils étaient 8... là j'ai corrigé un peu les fiches, il y en a encore trois ou quatre, d'abord qui n'arrivent pas à travailler seuls, c'est ça...	Groupe en auto : « toujours pas acquis », n'arrivent pas à travailler seuls
	Oui	
46	Et puis répondre, pour aller la chercher la réponse dans le texte, ça, ça reste un exercice très compliqué en CP. Même des élèves très bons lecteurs.	Aller chercher une réponse dans un texte = exercice compliqué en CP même pour les bons lecteurs
	D'accord	
47	Pour cette, pour ce groupe-là... c'était, la question c'était...	
	Est-ce qu'ils ont, ton objectif d'apprentissage c'était par exemple l'entraînement à la lecture, est-ce qu'ils ont atteint ce que tu t'attendais à ce qu'ils... apprennent ?	
48	Je... je pense. Parce que je vois bien que quand je... demain, on va relire ce texte-là.	Groupe avec la PE : objectif atteint
	Oui	
49	Et je vois bien qu'il a été travaillé... il va être lu à la maison une fois ou pas du tout, je ne sais pas trop, mais là ce moment-là, je sens quand même que ça a apporté après dans... parce que si je les laissais, le groupe de 14, on sait très bien qu'il y a des enfants qui n'auraient pas lu, ou très peu. Donc bon, là tu as vu, ils ont lu mentalement.	Ils ont lu mentalement parce qu'ils n'étaient pas dans le groupe de 14 « Ça a apporté »
	Oui	
50	Ils ont à peu près tous joué le jeu. Ils ont tous à peu près lu. Donc... oui je pense que ça les a aidés.	
	Cette séance-là, ça correspond, j'ai vu le livre, donc ça correspondait à la double page...	
51	A la séquence deux de la découverte d'un son.	Cette séance est la deuxième
	D'accord. Ça veut dire que la double page de Taoki, tu avais déjà travaillé...	
52	Hier	La veille (séance 1) :
	Hier	
53	On avait découvert en fait la nouvelle graphie.	Découverte de la nouvelle graphie +

	Oui	
54	Et le nouveau son.	Et du nouveau son +
	D'accord	
55	Et on avait juste ben décrit l'image, lit... on avait lu les... les syllabes, les mots...	Description de l'image, lecture des syllabes et mots +
	D'accord	
56	Et puis on avait fait le petit exercice de phonologie là oralement...	Exercice de phonologie à l'oral
	Oui	
57	Voilà. Ce qu'on a repris ensuite sur la petite fiche, avec ce groupe-là.	Repris à l'écrit lors de cette séance avec son groupe
	D'accord. Ok. Et les phrases, c'est ça ?	
58	Oui, syllabes, mots, phrases, c'est ce qu'on a fait hier.	
	D'accord	
59	Et aujourd'hui, la deuxième séquence c'est toujours la lecture du texte.	Séance 2 : toujours lecture du texte
	D'accord.	
60	Donc le texte que j'avais eue, donc je le remodifie... je l'allège.	Texte avec son groupe allégé
	Oui	
61	Ils ne lisent plus sur le livre, le texte, en fait. Ils lisent le texte que j'ai tapé.	Ces E ne lisent pas sur le livre
	Donc ce groupe-là, systématiquement tu les fais lire...	
62	A partir de janvier	A partir de janvier
	A partir de janvier, ils lisent sur une fiche que toi tu as...	
63	A peu près oui	
	Tu reprends le texte, et justement je regardais, j'ai vu qu'il y avait des sons qui étaient en couleur, c'est ça ?	
64	Oui. Lire couleur, j'utilise Lire couleur, les syllabes, les lettres muettes, ils ont encore tout ça en fait.	Les couleurs sont modifiées pour les lettres muettes, les syllabes sont soulignées
	D'accord. Donc les couleurs... c'est pas toi qui le fait, c'est une police qui le fait ?	
65	Ah non c'est moi.	
	Ah c'est toi.	
66	Parce que on... ben j'utilise... tu as déjà vu ça dans les classes... la fleur des sons... il y a un moyen mnémotechnique...	Utilise la « fleur des sons » : moyen mnémotechnique
	Non je connais pas.	
67	Donc orange, le son [an], ça va être... en orange	Ex : le son [an] est en orange
	D'accord	
68	Le son [eu] ça va être bleu... marron le son [on] tu vois...	Son [eu] en bleu, son [on] marron
	Ah oui d'accord.	
69	Et... attends, ça c'est mon alarme pour... et donc ils connaissent un peu le code, bon E. il le connaît pas... la fleur elle est au tableau, et voilà, c'est pour ça que je remets certains sons complexes en couleur.	Un E en difficulté ne connaît pas ce code.

		Certains sons complexes sont en couleur
	Oui. Donc ça par rapport au texte de Taoki, tu as fait ça.	
70	Oui	
	Tu as repris...	
71	J'ai repris...	
	Tu as retapé le texte, tu as mis les sons en fonction du code que tu as en couleur...	La PE retape le texte de la méthode avec son code couleurs
72	Voilà	
	Les lettres muettes elles étaient déjà sur le texte, j'ai regardé le livre de L. ...	
73	Oui elles sont noires et ce que j'ai rajouté c'est les syllabes.	Et rajoute des arcs de cercle sous les syllabes
	Et voilà, oui, c'est ça.	
74	Les arcs de cercle.	
	Oui. Qui étaient au premier... qui étaient présentes au début...	Qui étaient présents dans les premiers textes de la méthode et retirés ensuite
75	Oui	
	De la méthode et eux ils les enlèvent et pour ces élèves-là, tu les laisses.	
76	Voilà, je remets tout.	
	Et tu as simplifié...	
77	J'ai simplifié, c'est-à-dire qu'il y a des... des lettres... des phrases entières que je mets pas.	Certaines phrases sont enlevées par rapport au texte du manuel
	Oui	
78	Parce que c'est trop difficile, trop long...	Parce que trop difficile ou trop long
	Oui	
79	Et puis il y a des phrases que je remanie, je mets une syntaxe plus simple.	La syntaxe de certaines phrases est simplifiée
	D'accord. Donc on retrouve oui... on retrouve à peu près la même chose que dans le texte...	
80	A peu près	
	Mais en ayant simplifié, en ayant raccourci...	
81	C'est ça.	
	D'accord.	
82	Ils sont moins en difficulté, ils arrivent à peu près à tout lire.	Les E arrivent à peu près à tout lire
	D'accord. Oui. Et c'est ce que tu as remarqué, c'est-à-dire qu'en l'utilisant comme ça, ça fonctionnait mieux, quoi.	
83	Ben déjà la quantité. Parce que... si je leur donne tout là... moi je... en plus j'ai eu des retours de parents, je sais que... ça fait, pour ces enfants-là qui sont... qui sont quand même bien démarrés hein mais... je parle pas des deux garçons mais les autres là, donc faut pas non plus les assommer avec... trop de lecture.	Réduire la quantité c'est mieux selon le retour de parents, pour ne pas « assommer » les E avec trop de lecture
	Vous allez reprendre cette page-là ?	

84	On va reprendre juste le texte, on va, je vais refaire avec eux la fiche de... avec tout le monde, je rajoute une fiche de son, le son è, donc que je prends sur internet...	Séance 3 : reprise du texte + fiche de son prise sur internet
	Oui, donc le site dont tu me parlais	
85	Dans ma trousse	Site « dans ma trousse »
	Dans ma trousse, voilà	
86	Et puis après ou bien on commence le son d'après, ou bien on finit comme ça, ça dépend... (rire)	Pour la suite, « ça dépend »
	D'accord	
87	Selon mon humeur, selon aussi leur... leur attention.	« de mon humeur », de l'attention des E
	C'est-à-dire que c'est possible que la séance de demain elle se passe d'une manière mais elle peut aussi se passer d'une autre manière.	
88	Oui. Et puis je peux... je vois aussi un peu en fonction... il y a beaucoup de mon ressenti...	Beaucoup en fonction de son « ressenti »
	Oui	
89	En fonction de leur attention, hop, je vais faire un peu de production d'écrits, un petit peu plus longue...	Et de l'attention des E, fait faire de la production d'écrits
	Oui	
90	Des petites activités de grammaire...	De la grammaire
	Tu vas souvent modifier une séance de lecture...	Une séance de lecture est souvent modifiée
91	Oui (rire)	
	Là par exemple, je sais pas comment tu l'avais préparée, il y avait quelque chose sur lequel tu...	
92	J'ai mon cahier journal.	La séance est préparée sur le cahier journal
	Oui. Et sur la trame... c'est une trame que tu as dans la tête ?	
93	Oui	
	Ou c'est une trame que tu écris ?	
94	Ben non je... alors j'écris tout moi. Moi je suis plutôt une ancienne mais j'écris tout. Et... la trame c'était à peu près ça. Mais... mais je peux changer (rire).	« je suis plutôt une ancienne mais j'écris tout » « mais je peux changer »
	Tu peux changer en cours de séance.	En cours de séance
95	Oui	
	Qu'est-ce qui peut te faire changer en cours de séance ?	
96	Leur... leur manque de concentration. Quand je vois que ça va... allez on arrête... on passe à autre chose. Bon là tu vois ce matin j'avais prévu de l'écriture, j'ai pas fait, j'ai pas eu le temps.	Raison du changement : manque de concentration ou de temps
	D'accord	
97	Avant la récré.	
	Avant la récré ?	
98	Avant ta venue. J'avais préparé une... et finalement on a été plus longs en maths donc...	
	Donc ça arrive ...	
99	Oh ça arrive quand même assez souvent...	Ces changements arrivent souvent
	Très souvent	
100	Oui	Très souvent

	Enfin assez souvent que... qu'il y ait des petites choses que tu fasses pas ou que tu diffères...	
101	Et que je rattrape... voilà, je me débrouille pour... je jongle mais bon ben à la fin de l'année on a à peu près vu tout ce qu'il fallait voir (rire), donc je m'autorise... oui, des choses comme ça.	« se rattrape » « se débrouille », « jongle », « s'autorise » mais à la fin de l'année « on a à peu près tout vu »
	C'est-à-dire que tu gardes ton objectif, tu dis en fin d'année, tu sais où tu vas arriver et donc tu as cet objectif-là...	
102	Oui. Et puis, avec l'expérience on sait que... on sait que par exemple en janvier, la classe elle va se scinder en deux. On a vraiment les enfants qui sont partis sur la lecture et... il y a des choses... lire les syllabes, tu vois, ils le font mais... on voit bien que ça les... ça les gave un peu, quoi. Et donc il faut vraiment prévoir deux choses différentes.	Avec l'expérience, elle sait que le groupe se scinde en deux en janvier. Pour ceux qui savent lire les syllabes, il faut prévoir une activité différente
	C'est depuis janvier que tu fais ces deux groupes-là ?	
103	Oui, les deux groupes oui. Alors il y a des enfants qui ont basculé d'un groupe à un autre. J'avais deux enfants qui étaient dans le groupe là ce matin, et qui étaient plutôt avec moi avant.	Puis des enfants intègrent ce groupe au fur et à mesure
	D'accord.	
104	Ils se débrouillent bien maintenant. Et tu as remarqué qu'ils ont, là ils ont travaillé en binôme.	« Ils se débrouillent bien », travaillent en binôme
	Oui	
105	C'est vrai que je les fais pas souvent travailler seuls, totalement seuls.	Ils ne travaillent pas souvent seuls
	Pour quelle raison ?	
106	Parce que c'est plus facile pour eux de travailler à deux et c'est rassurant donc...	C'est plus facile et rassurant
	D'accord	
107	Et c'est stimulant.	Et stimulant
	D'accord	
108	Il y a des échanges...	Il y a des échanges
	D'accord. Alors, au niveau des activités je vais reprendre un petit peu ce que... ce que j'ai listé dans les activités et puis en plus et puis après, tu me diras ce que tu as changé dans ce déroulé-là, par rapport à... alors l'année dernière est-ce que tu as fait ce son en distanciel ou en présentiel ?	
109	En distanciel	Ce son a été fait en distanciel l'année d'avant
	(rire) voilà c'est ça, comme les autres collègues avec qui j'ai discuté. Alors soit l'année dernière, soit l'année d'avant... ou dans les semaines précédentes sur les leçons, sur des sons un peu semblables... là où tu penses que tu as modifié ton approche ta façon de faire, ou éventuellement aussi ce que tu te dis que tu changerais dans les prochaines fois. Donc vraiment sur la démarche, sur les activités, et si tu peux essayer de m'expliquer ben ce qui te fait dire que là, tu faisais différemment avant et maintenant tu fais comme ça, comme tu as fait ce matin, et éventuellement ce qui fait que tu pourrais faire différemment l'année prochain sur le	

	même son ou... dans les séances suivantes en lecture, sur à peu près le même type de séance.	
110	Oui, d'accord.	
	Donc... je vais commencer à lister et tu as des trucs à me dire, au fur et à mesure tu m'interromps et puis je continue après... voilà. Donc au début ils étaient tous en atelier euh non, ils étaient tous en classe avec toi.	Description de la séance observée Au début : tous en classe avec la PE
111	Oui	
	Là tu avais tout ton groupe, euh... tu leur as dit de venir ici donc vous êtes tous venus autour de la table...	Etape suivante : tous vont dans l'atelier
112	Oui	
	Là tu as... dit que vous alliez travailler sur on entend, on n'entend pas le son [è]...	Etape suivante : annonce : on travaille sur on entend [è] ou pas
113	Oui	
	Tu leur as demandé comment on écrivait le son [è]...	Consigne : comment s'écrit [è] ?
114	Oui	
	Là les élèves ont donné des réponses. Au fur et à mesure tu écrivais sur la table avec un crayon... ensuite... tu as montré l'affiche...	Les réponses des E sont écrites Etape suivante : présentation aux E d'une affiche
115	Oui	
	La petite affiche donc ça c'était l'affiche avec... il y a dessus l'alpha, il y a le graphème...	Affiche : alpha + graphème
116	Le graphème, et puis les gestes Borel Maissonny.	+ gestes Borel Maissonny
	D'accord. Ensuite tu as mis des cartes partout sur la table. C'est ça ?	La PE installe des images sur la table
117	Oui c'est ça.	
	Et tu as demandé, les élèves devaient dire chacun leur tour, montrer une image où on entendait le son [è]. Il y a certains, donc chacun leur tour ils ont dit, il y en a qui donnaient la bonne réponse, parfois il y en a qui se trompaient alors soit parce que le mot était pas le bon, ça correspondait pas au bon mot...	Consigne : montrer une image où on entend [è] Certains E se trompent
118	Oui	
	Soit parce qu'ils donnaient un mot où on n'entendait pas le son [è]...	
119	D'accord, oui	
	Donc j'ai relevé ces deux types...	Deux types d'erreurs (lexicale ou phonologique)
120	Oui oui	
	D'erreur	
121	Oui, salopette, pour la robe...	
	Voilà, c'est ça, donc là on entendait bien [è] sauf que le mot c'était robe, enfin le mot qui était prévu c'était robe et puis une autre, d'autres erreurs c'était par exemple un enfant qui disait cheval...	
122	Nez... oui...	
	Ou nez, il avait bien le mot qui correspondait à l'image mais on n'entendait pas par contre le son [è] dedans. Voilà... ensuite, après tu leur as demandé dans les... est-ce qu'il y avait des enfants qui pensaient qu'il y avait encore des cartes où il restait le son [è],	Etape suivante : Sélection des cartes avec mots en [ette]

	ensuite tu as reposé les cartes où on entendait le son [è] dans la colonne « ette », alors je sais plus s'il y avait d'autres...	
123	Là j'ai choisis de ne mettre que les « ette ».	Choix de PE de ne choisir que ces cartes
	Oui, d'accord.	
124	Parce que dans le son là qu'on voit, e égale è, il y a différentes graphies, il y a le er, es, et puis il y a toutes les consonnes doubles là, ette, erre, esse, elle et comme sur mes images j'avais quand même plus de photos avec les ette (rire), et surtout parce que je sais que demain, je vais redemander de trouver des mots qui finissent par ette. Et on va essayer d'en écrire quelques-uns.	Parce qu'il y avait beaucoup d'images de cette catégorie et parce qu'à la séance suivante, les E devront écrire des mots en « ette ».
	D'accord.	
125	Par exemple, brouette... pirouette...	
	D'accord	
126	Et... voilà... et donc dans... il faut que je...	
	Dans ce début de séance là, est-ce qu'il y a des... cette façon d'aborder le son [è] est-ce que tu l'as fait différemment avant que par rapport... qu'est-ce qui a pu changer déjà dans cette phase-là de ta séance, ou pas ou est-ce que tu l'as toujours fait de cette manière-là ?	
127	Alors ce que j'appelle moi la mise en train, en fait...	
	Oui	
128	Euh... souvent je le fais au tableau mais là, comme j'avais pas mal de cartes, ça allait prendre du temps de les mettre avec la patafix ou...	D'habitude la PE fait cette étape en affichant les images au tableau
	Oui	
129	Donc je me suis dit que ce serait préférable ici.	
	D'habitude tu le fais au tableau.	
130	Les... les premiers sons, enfin en début d'année, ça se fait souvent au tableau.	
	D'accord	
131	Et... et puis... c'est un son qui... le son [è] on l'a déjà vu.	Les E ont déjà étudié le [è]
	Oui	
132	Donc ce qu'on veut montrer, ce que je voulais montrer aujourd'hui, particulièrement, c'était d'abord se remémorer les différentes graphies, et puis aussi de voir que... on pouvait l'écrire encore de manière différente.	Objectif pour les E aujourd'hui : se remémorer les différentes graphies et en apprendre de nouvelles
	D'accord	
133	Donc j'ai pas insisté non plus sur les... sur ce que j'avais mis sur la table. Ça a été dit... après je ne sais pas si ils vont tous se rappeler quand ils vont voir un mot avec e-r-r-e je ne sais pas si ils vont tous se rappeler que ça fait [erre].	« ça a été dit » mais elle ne sait pas s'ils vont tous s'en rappeler
	Et l'utilisation des cartes par exemple, c'est quelque chose que tu fais...	
134	Très souvent	Utilise beaucoup les cartes images
	Depuis...	
135	Depuis toujours	Depuis toujours
	D'accord	
136	En phonologie, j'utilise beaucoup les cartes. Les cartes de tri... souvent, maintenant je le fais plus mais on joue au jeu de l'intrus...	Beaucoup en phonologie : tris,

	les enfants ont trois cartes et il y a un intrus, chacun a un paquet de trois cartes et ils doivent trouver quel est l'intrus, c'est-à-dire la carte où il y a pas le son. Et ça oui, toutes les semaines on l'a fait. Donc oui oui, les cartes, j'utilise énormément. Et cette table-là, je l'utilise beaucoup pour ce genre de travail.	intrus, toutes les semaines. La table sert souvent à cette activité.
	D'accord	
137	Après, c'est là où tu m'as sentie peut-être un peu stressée, c'est vrai que je répondais pas toujours... à des enfants qui... quand les enfants se sont trompés...	Elle était « un peu stressée », ne reprenait pas toujours les erreurs de certains E
	Oui	
138	J'ai pas dit... j'ai pas... j'ai stoppé assez vite la... la conversation en fait. J'ai dit oui non, non oui, voilà, j'ai pas...	
	Oui	
139	Parce que sinon ça prend du temps et...	Parce que « sinon ça prend du temps »
	Là tu voulais que ce soit une phase qui dure...	
140	Pas très longue.	
	Pas trop longtemps. D'accord.	
141	Et... ben oui, notamment donc le petit garçon qui s'est trompé plein de fois-là, M. .	Notamment les erreurs de M.
	D'accord	
142	C'est un enfant qui n'a pas beaucoup de conscience phonologique. Et en effet, il peut dire des mots qui n'ont rien à voir avec le son.	M. « n'a pas beaucoup de conscience phonologique »
	Ok. Donc ça c'était la phase ici. Ensuite... vous êtes tous retournés là-bas. Là tu as projeté la... des mots.	Etape suivante : Retour dans la classe. Projection d'images + mot
143	Oui des mots	
	Des images avec le mot écrit. C'était les mots que tu pensais qui allaient être compliqués c'est ça ?	Des mots compliqués
144	Oui	
	Dans le... dans le texte ?	Dans le texte
145	Des mots de vocabulaire, avec un appui... d'une image	
	Oui	
146	Parce que je pense que bigorneau, bulot, crevette, c'était pas clair pour tout le monde.	Bigorneau crevette bulot : ne sont « pas clairs pour tout le monde »
	Donc ça, l'utilisation du vidéoprojecteur... tu as fait référence à Narramus avec eux...	Démarche issue de la méthode Narramus
147	Oui. Parce que on travaille beaucoup sur le... tu connais un petit peu ?	
	Oui	
148	On travaille beaucoup sur le vocabulaire, donc c'était pour mettre un peu un lien et oui, les images, enfin, je pense que en effet, il faut montrer avant... certains vocabulaires, parce que les enfants savent pas en fait.	La PE travaille beaucoup sur le lexique en illustrant les mots susceptibles d'être inconnus par les E
	Et ça c'est quelque chose que tu as toujours pratiqué ?	
149	Non (rire). Ça c'est depuis justement que j'utilise Narramus, Auditor auditrix, oui.	Activité mise en œuvre depuis que la PE utilise

		Narramus, Auditeur auditrix
	Que tu utilisais donc dans un autre domaine, dans le domaine de la compréhension et que tu as réutilisé... enfin tu as repris une partie de la démarche...	Cette démarche utilisée en compréhension a été transférée dans les séances de lecture
150	Oui	
	Pour tes séances...	
151	De lecture.	
	Pour tes séances de lecture.	
152	Oui. Avant, ça m'arrivait mais... je fouillais moins. En fait je disais ah ben oui ce mot-là vous le connaissez pas donc je donnais une explication mais finalement il y avait pas le support de l'image.	L'apport de l'image est un changement
	Oui	
153	Donc l'enfant qui connaissait pas un bigorneau ben, ça lui apportait rien quoi.	
	Oui	
154	Et... ça demande aussi une anticipation... ou des cartes, ou des images, ou des objets, voilà. Mais ça je le faisais pas, non.	Ce changement demande une anticipation matérielle
	Parce que le document que tu as projeté, c'est un document que toi, tu as fabriqué toi-même.	
155	Oui. Ben je commence à avoir un peu une banque de... (rire)	
	Oui	
156	D'images en fonction du texte... de Taoki mais oui oui, je fais des... je fais des petites, des petites, comment... des petits documents images vocabulaire.	La PE conçoit ce matériel
	Ça fait combien de temps qu'à peu près tu... ça fait combien de... en années tu dirais.	
157	Euh... ça fait... oui, au moins 6-7 ans.	Le changement date de 6-7 ans
	Que tu présentes comme ça au vidéo projecteur des images...	
158	Ou avant, ou pendant, enfin tu vois je... je... je montre parce que... à un moment dans Taoki il y a tout... il y a plein de... il y a plein d'histoires qui se passent au niveau des Etats-Unis... et il y a beaucoup de vocabulaire que les enfants ne connaissent pas.	Dans la méthode il y a du lexique inconnu
	D'accord. Euh... ensuite, tu es revenue... ensuite... non tu as projeté le texte, donc la lettre, c'est ça ?	Etape suivante : projection du texte du manuel
159	Oui	
	De Hugo. Tu leur as posé, tu leur as demandé qui avait écrit la lettre, qui... à qui il a écrit, qui a écrit et à qui il a écrit, ensuite tu as lancé le travail en deux groupes. Donc tu as donné les consignes aux enfants qui allaient être ensuite en autonomie. Euh... et puis après tu es venue avec ici, le groupe ici dans l'atelier. Et là, ils étaient donc... ils étaient 6 ici et 8 là-bas...	2 questions sur le contexte Etape suivante : consignes aux 9 E en autonomie. La PE est allée dans l'atelier avec son groupe (6 E)
160	8 là-bas oui.	
	Tu avais tout ton groupe aujourd'hui ?	
161	Oui. Euh... alors ils étaient... parce que ça me fait 15 avec... donc ils devaient être 9 et 6.	
	D'accord. D'accord. Et là, les enfants étaient autour de la table avec toi. Là j'ai vu qu'il y avait un autre élève que j'avais pas repéré donc c'est bon, j'ai l'explication (rire) maintenant, L. ...	

162	Oui	
	Et puis... tu leur as demandé de repérer avec le fluo des mots que tu as...	Etape suivante : surligner les mots demandés
163	Qu'on avait vu un petit peu sur le... au moment du vidéoprojecteur... Maman papa, parce que ça les rassure, ils connaissent...	Papa maman, « ça les rassure, ils connaissent »
	Oui	
164	Donc ça c'est facile.	« c'est facile »
	Oui	
165	Et puis après je leur ai demandé, parce que je les fais travailler aussi sur le balayage des textes avec les yeux...	Travail sur le balayage
	D'accord	
166	Pour pouvoir repérer des fois certaines...	
	D'accord	
167	Donc je leur ai demandé bigorneau, bulot...	Bigorneau bulot
	D'accord	
168	Et puis je sais plus...	
	C'est ça. Donc bigorneau, bulot, maman, papa, là déjà ce travail-là, c'était tu dis pour balayer, pour les entraîner au balayage, c'est ça ? le fait de rechercher des mots avec le crayon fluo ?	
169	Ben c'est aussi pour les mettre dans la... dans l'activité	Et pour les mettre en activité
	Pour la mise en activité.	
170	Voilà. Mis en...	
	D'accord. Maman papa c'est des mots...	
171	Facile	
	Tu sais que tout le monde va réussir...	
172	Oui et puis on est rendu à notre quatrième lettre dans le livre de Taoki...	
	Oui	
173	Ils sont en classe de mer, à chaque fois il y a un des protagonistes qui écrit à ses parents, donc une fois Lili, une fois Hugo, une fois Lili, une fois Hugo. Et c'est notre quatrième et dernière. Donc voilà, cette disposition de texte en forme de lettre ils la connaissent.	Les E connaissent ce type d'écrit (la correspondance écrite)
	D'accord	
174	C'est pour ça que voilà, j'ai demandé... qui avait écrit, à qui il avait écrit et puis après le balayage ben c'est oui, c'est les enfants qui sont capables de repérer des mots assez rapidement, c'est pour les entraîner aussi à... à repérer dans le texte, parce qu'on est pas obligé tout le temps de tout lire, pour repérer un mot.	Pour entraîner les E à balayer un texte, lire rapidement, ne pas obligatoirement tout lire pour repérer un mot
	D'accord. Ensuite... euh... voilà, donc là tu m'as expliqué, j'avais noté qu'il y avait une différence avec le manuel donc tu m'as... tu m'as expliqué les différences... ensuite les élèves ont commencé à lire chacun à leur tour, tu les as fait lire des phrases. Alors, il y avait un élève qui lisait, et le suivant relisait la même phrase...	Etape suivante : lecture individuelle à haute voix
175	Oui	
	Et tu alternais comme ça.	
176	C'est ça.	
	C'est ça ?	
177	Oh là c'est... voilà, ça change un peu en fonction de... c'est pareil, de leurs disponibilités à chacun...	Cette étape peut changer en fonction des « disponibilités à chacun »

	C'est pas quelque chose qui...	
178	Non... je veux qu'ils lisent tous. Je veux qu'ils lisent tous au moins une phrase... Et qu'ils découvrent au moins une phrase. Et... et puis qu'ils entendent la lecture des autres, parce que c'est important. Donc là, je pense qu'ils étaient, ils suivaient quand même pas trop mal. Parce que ce groupe d'enfants, c'est aussi... enfin... un de leur problème, c'est que quand on est en collectif, ils décrochent vite.	Objectif de la PE : tous les E doivent lire au moins une phrase et qu'ils écoutent la lecture des autres (un problème pour ces E, ils « décrochent »)
	Oui	
179	Donc voilà, le fait d'être en petit groupe, ça permet de les raccrocher un petit peu plus rapidement.	En petit groupe, ça permet de les « raccrocher »
	C'est pour ça que tu fais... entre autres pour ça que tu fais les deux groupes...	
180	Oui. Oui. Entre autres. Et puis on est pas dans le même niveau de lecture.	C'est la raison du partage en deux groupes (+ la raison des deux niveaux de lecture)
	Oui. Et puis, donc là... ça toujours été un petit peu comme ça que tu as fonctionné...	
181	Oui oui.	Elle a toujours fonctionné en groupes
	Et puis tu penses que c'est comme ça que tu... tu continueras comme ça, pour l'instant.	
182	Oui. Après, des fois c'est individuel, hein. Il y aussi des moments où je les prends individuellement. Mais dans la deuxième séquence, oui, j'aime bien les mettre en groupe.	Elle a l'intention de continuer. Parfois la PE fait lire les E individuellement
	Ça peut arriver sur ce type de séquence là, sur la découverte du texte que tu...	
183	En individuel ? Non.	
	Non.	
184	Non. Je peux reprendre en fin de journée des enfants individuellement.	
	Oui c'est ça. C'est-à-dire que ce que tu as fait ici avec le groupe, si il y a un trou dans ton après-midi ou un moment...	
185	C'est ça.	
	Là tu vas prendre... un enfant individuellement de ce matin par exemple.	
186	Oui, oui oui. Tout à fait. Mais c'est même avant les vacances de Noël, je me... dans mon emploi du temps dans ma journée, je me prends 20 minutes généralement pour les faire... en faire lire le maximum individuellement.	
	D'accord, sur ce qui a été vu dans la journée.	
187	Oui	
	Tous les jours ?	
188	Oh oui, à peu près oui.	
	Ensuite... ensuite tu as, tu es allée, tu as fait quelques navettes pour aller voir...	Etape suivante : la PE va voir ce que fait le groupe en autonomie :
189	Ce qui se passait. Et oui... ben y'avait des binômes qui n'avançaient pas, quoi. C'est le problème de l'autonomie en CP. Et donc là... ma question ça va être est-ce que je vais leur redonner	Raison de cette étape : le travail en autonomie est difficile en CP

	leur fiche ? Ou ben déjà ce qu'ils ont fait je vais m'en contenter ? Alors, à première vue, j'ai envie de te dire que au moment de l'accueil là, on a 10 minutes, souvent je remets sur la table ce qu'ils n'ont pas fait. Donc je crois que je vais faire ça. Mais je vais pas non plus insister.	Problème : comment traiter les erreurs des E sur leur fiche ?
	D'accord.	
190	Il y avait trois exercices...	3 exercices
	Oui	
191	Les deux derniers ont été faits et bien faits, c'est juste la réponse... qui n'a pas toujours été fait correctement.	Deux derniers exercices réussis Le premier pas toujours correct
	Tu trouves que c'est compliqué de gérer... enfin d'être à la fois sur un groupe ici qui a besoin...	
192	Oui parce que...	C'est compliqué de gérer deux groupes
	Un groupe qui est en autonomie mais tu dis que c'est compliqué l'autonomie en CP...	
193	Oui, c'est compliqué. Encore, là bon je trouve que... ils commencent à savoir qu'ils n'ont pas trop le droit de venir me voir, ils doivent pas venir me déranger mais... c'est... ça c'est quelque chose qui est difficile à... inculquer aux enfants de CP. De pas venir voir la maîtresse pendant un certain temps et de se débrouiller.	C'est difficile pour un E de CP de ne pas venir voir la maîtresse pendant un certain temps.
	Parce que tu as des... tu le fais parce que tu sais que si tu les mets tous ensemble, il y a ceux tu disais qui savent déjà lire, ceux qui... non mais justement en grand groupe ils vont décrocher, donc tu es un peu obligée...	
194	C'est ça	
	De les mettre...	
195	En activité	
	Dans des groupes différents parce qu'ils en sont pas au même niveau. Mais par contre, en faisant ça, ça... pour toi la gestion est peut-être plus compliquée...	Il est nécessaire pour les E de faire deux groupes mais c'est plus compliqué pour la PE.
196	Oui, et puis tu vois bien, on a toujours envie de tout contrôler ! Mais pourtant je sais que ça a été productif ce qu'ils ont fait.	« On a toujours envie de tout contrôler », pourtant « ça a été productif » (le groupe en autonomie)
	Oui	
197	Mais ça c'est un de nos gros... en tout cas moi personnellement, on a du mal à... à les laisser... faire tout seul (rire). Non non mais... ça s'est bien passé, hein.	« moi personnellement, on a du mal à les laisser faire tout seul » Mais « ça s'est bien passé »
	D'accord, oui tu te dis plus c'est moi en tant qu'enseignante, il faut j'accepte que... que toutes les réponses soient pas bonnes...	
198	Oui	
	Que ce sera pris et repris plus tard, de toute façon tu m'as dit ils se sont entraînés, ils étaient dedans, ils ont travaillé...	
199	Ils ont échangé, je les ai entendus...	Elle les a entendu échanger
	D'accord	

200	Ils ont échangé. Savoir quel mot il fallait mettre, quel... oui oui. Donc non, c'est plutôt positif.	« C'est plutôt positif »
	D'accord. Et puis ensuite... tu leur as... alors tu leur as demandé de relire individuellement la feuille chacun. Et là justement il y a des enfants... ah non c'est après... donc là ils ont relu individuellement, silencieusement, tu es allée faire un petit coucou à côté. Et ensuite, tu as posé deux questions, deux petites questions, qui s'est fait mal au genou, qui a glissé sur les algues, deux petites questions de compréhension, ça a été assez rapide, et ensuite... avec les fluos, voilà, tu leur as distribué une nouvelle petite feuille...	Etape suivante : les E avec la PE relisent individuellement le texte. Etape suivante : 2 questions de compréhension Etape suivante : distribution d'une nouvelle feuille
201	Oui	
	Avec des images et avec des mots avec leur fluo et d'abord il fallait qu'ils soulignent les mots, qu'ils colorient l'image avec l'accent circonflexe...	Avec des images et mots. Consigne : repérer les mots avec un accent ^
202	Oui	
	Et ensuite vous avez changé de couleur et il fallait...	
203	Qu'ils changent de graphie en fait.	
	Voilà, à chaque fois que la graphie changeait, il fallait changer de couleur.	Puis changement de couleur pour chaque nouvelle graphie
204	Oui	
	Donc là cette fiche de son, c'était une fiche qui vient de Taoki ou que tu as...	
205	Non. Je... j'ai pris ça... ça s'appelle... le site s'appelle Les crapouilleries et... elle suit la progression de Taoki...	Cette feuille ne vient pas de la méthode Taoki mais d'un site internet qui suit la progression de Taoki.
	Oui	
206	Et à chaque son, il y a une petite fiche.	
	D'accord	
207	Et... d'habitude... là tu vois j'ai changé. Parce que d'habitude, je la fais toujours à la première séance. Et hier, je ne sais pas pourquoi j'ai oublié (rire).	Cette étape a été faite à ce moment car oubliée lors de la séance 1 (la veille)
	D'accord	
208	Donc je me suis dit... et d'habitude on la fait collectivement, c'est-à-dire qu'ils sont tous assis à leur table et... ils viennent me voir et je corrige au fur et à mesure.	D'habitude : faite individuellement en groupe entier
	Oui	
209	Et là pour aujourd'hui, je me suis dit, qu'est-ce que je fais ? Ben je me suis dit que ce serait bien que ce groupe-là la fasse avec moi, pour voir un peu ben... voir aussi ce qu'ils sont capables de faire un peu tout seul même si je les ai beaucoup aiguillés au début... et... et les autres l'ont pas fait encore.	Choix pour cette séance : seulement ce groupe la fait
	D'accord. Ok	
210	Ça paraît... des fois je me dis ohlala, c'est facile ou... et en fait... (rire) tous les ans, je vois que... ben c'est bien, de la faire ! Parce que... il y a des choses qui sont pas acquises qui... repérage du son...	Même si l'activité paraît facile, « c'est bien de la faire », « il y a des choses qui ne sont pas acquises »

	Tu penses... on peut penser que avec tout ce qui a été fait avant, c'est bon...	
211	Oui	
	Et ben non, c'est utile.	
212	Et ben oui. Et même, on la fait, souvent on fait l'exercice qui est sur le livre, c'est un peu la même chose que la petite fiche, l'exercice de phonologie qui est sous l'image.	Le même type d'activité est faite avec le manuel.
	Oui	
213	On la fait au tableau, on entoure quand on entend par exemple. On la fait collectivement. On peut la faire 10 minutes après, il y en a toujours un ou deux qui...	Elle est faire collectivement. Mais 1 ou deux E (n'y arrivent pas).
	Tu penses que ça vient de quoi à ton avis ?	
21	Alors je sais quand même qu'il y a des enfants qui ont des gros problèmes de... de conscience phonologique.	Elle se questionne sur les raisons de cette difficulté (conscience phonologique ?)
	Oui	
215	Tous les ans en CP, on a toujours deux ou trois élèves... qui ont du mal à repérer les sons dans les mots. Problèmes d'attention... je sais pas... sans doute aussi... mais la phonologie, c'est un gros pavé... en grande section, tu sais hein.	Problèmes d'attention. Ce problème est récurrent chaque année pour 2-3 E.
	Oui	
216	Et... lire en CP, malheureusement, on a encore des enfants qui n'arrivent pas à entendre...	
	Peut-être que... c'est parfois difficile de savoir pourquoi chez certains ça met plus de temps ou s'il y a plus d'obstacles...	
217	Il y a plus d'obstacles.	Il y a plus d'obstacles chez certains E.
	A entendre...	
218	Oui	
	Il y a une part de mystère ? (rire)	
219	Oui, en tout cas... parce que ce qu'on constate, ben c'est normal, c'est que les enfants qui ont... qui n'ont pas de conscience phonologique ont beaucoup de mal à apprendre à lire.	Constat : les E qui n'ont pas de conscience phonologique ont beaucoup de mal à apprendre à lire.
	Oui	
220	Ça va de pair.	
	Oui. Et le pourquoi là par contre on n'a pas forcément...	On ne connaît pas la raison
221	Là non...	
	D'accord. Alors ensuite... vous étiez sur ce petit travail là... oui j'avais noté Eliot plusieurs fois tu le reprenais mais ça y est, tu as expliqué un peu la... la... la raison	
222	La situation	
	Et que c'était assez... enfin ça te surprenait pas en fait. Parce que ce que je me demandais en... au fur et à mesure de la séance, c'est est-ce que pour toi c'était problématique dans... dans la façon dont tu as mené la séance que l'enfant, que cet enfant-là réagisse pas ou se comporte pas comme forcément tous les autres. Est-ce que pour toi c'était quelque chose de gênant ?	

223	Oui, là j'ai trouvé que c'était très gênant.	Les réactions de l'élève E. était très gênantes.
	Oui	
224	D'ailleurs tu as dû m'entendre. Parce qu'il a... alors E., c'est un peu un mystère cet enfant... je sais pas comment il appris à lire. Je suis incapable de voir comment il a fonctionné. Et... il est, il a pas de problèmes de compréhension et en effet, il comprend très bien mais tu vois, il a été incapable de se taire. Il fallait toujours qu'il lise à la place des autres, et... et c'était gênant. Les autres l'ont ressenti. Oui, c'est gênant. Ce que je t'ai pas dit mais... (rire) E. et M. vont être maintenus.	Problème de cet E pour la PE : elle ne sait pas comment il a appris à lire, n'a pas de problèmes de compréhension, ne peut pas « se taire », c'est « gênant ». Deux E vont être maintenus en CP.
	Oui	
225	En CP	
	La dernière fois tu m'as dit que tu allais en maintenir.	
226	Oui	
	Oui. Donc eux oui, tu vas les maintenir.	
227	Oui le dossier est parti, ça y est. (rire) Mais... non là il était gênant.	Cet E était gênant.
	Toi tu l'as ressenti comme ça.	
228	Oui oui.	
	C'était oui, la question que je me posais, est-ce que tu étais habituée...	
229	Ben on s'habitue...	On s'habitue
	A ce qu'il fonctionne comme ça...	
230	Mais c'est quand même gênant.	Mais c'est quand même gênant
	Oui	
231	Et là il était particulièrement plus... plus agité.	Il était particulièrement agité
	Peut-être que j'étais là...	
232	Peut-être.	Peut-être à cause de la présence de l'observateur
	Il a peut-être senti, tiens, il y a quelqu'un alors... c'est possible. D'accord. Ensuite... vous êtes retournés dans la classe, c'est ça... donc après sur la fin, ça s'alternait un petit peu, il y avait les enfants qui venaient ici... et puis qui... ceux de l'autre groupe et puis tu regardais ce qu'ils avaient fait. Eux ils étaient en train de terminer leur activité donc tu étais un petit peu sur une transition entre...	Etape suivante : les E du groupe en autonomie viennent montrer leur feuille à la PE. Le groupe avec PE termine son activité.
233	Un battement entre les deux... oui.	Moment de « battement »
	Oui.	
234	Et puis... c'est vrai que... les CP, ils aiment bien savoir si leur travail... ils aiment bien que je valide.	Les CP aiment bien que la PE valide leur travail.
	Oui	
235	Donc... mettre leur feuille dans une barquette et la laisser et puis moi je corrige le soir, non, ça m'intéresse pas. J'aime bien faire ça avec eux. Ils... là j'ai pas eu trop le temps.	Elle aime bien corriger avec eux mais n'a pas trop eu le temps, là.
	D'habitude tu arrives...	
236	Ben ou je prends plus le temps, là peut-être que j'étais stressée, que j'ai voulu que... voilà, clôturer le truc... mais j'aime bien, oui,	Raison : peut-être qu'elle était

	quitte à ce que les autres ils fassent un dessin, mais j'aime bien prendre le temps de corriger avec eux...	« stressée » et a voulu « clôturer le truc ».
	Oui	
237	Si il y a besoin reprendre.	
	Le groupe qui était en autonomie.	
238	Oui	
	Oui. Et puis, ce que tu me disais aussi qui a peut-être changé les choses c'est le fait que tu le fais pas, ta séance, au moment où tu le fais habituellement.	
239	Oui, sans doute.	
	Enfin je sais pas...	
240	Je sais pas si ça les perturbe beaucoup ça...	
	D'accord	
241	Non... alors... c'est vrai qu'en début de matinée ils sont plus dispos. Là il y a déjà eu la récré... on est mercredi, c'est la petite journée, ils étaient peut-être...	Raison : peut-être le fait que la séance n'a pas eu lieu en début de matinée comme d'habitude (où ils sont plus dispos)
	Ils pensaient au poulet, là il y en a un qui pensait au poulet de sa mamie...	
242	Oui, sans doute qu'il y a cette raison mais... mais pas que ça... on leur trouve toujours des bonnes raisons...	« On leur trouve toujours des bonnes raisons »
	(rire)	
243	On leur trouve toujours des excuses ! (rire) A leur comportement un peu agité... mais oui, enfin des fois je me dis ben non... voilà, c'est un mercredi matin, ils devraient quand même être disponibles. Enfin, tu vois avec les années... on a... on a quand même des enfants qui sont très... qui zappent beaucoup, qui ont du mal à... à persévérer sur une activité. Ça se voyait là.	Au fil des années, les E « zappent beaucoup », « ont du mal à persévérer sur une activité », « ça se voyait là ».
	Oui	
244	Et ça c'est... ça c'est compliqué.	« C'est compliqué »
	Oui	
245	Apprendre à aller jusqu'au bout des choses.	« Apprendre à aller jusqu'au bout des choses. »
	Tu as l'impression que ça a influencé ta... ta façon de travailler justement, des activités que tu leur proposes, tu te dis justement, en allant plus du côté je change souvent parce que eux ils sont habitués à zapper ou au contraire je fais volontairement des choses plus longues pour les entraîner à... à persévérer plus longtemps ?	
246	Non je pense... spontanément, je répondrais que oui, j'essaie d'alterner parce que... parce qu'ils se démobilisent assez vite...	La PE a adapté sa pratique à ce changement, « parce qu'ils se démobilisent vite »
	Pour t'adapter à ce besoin qu'ils ont de changer souvent d'activité... la difficulté de rester longtemps.	
247	Oui. Après, il y a des fois où... j'exige vraiment, voilà, qu'on travaille un temps long sur quelque chose mais non, je suis plutôt du genre à changer d'activité assez rapidement pour m'adapter à eux.	Mais parfois exige « qu'on travaille sur un temps long »

	Oui. Ensuite vous êtes retournés en classe, euh... et le groupe qui était en autonomie... donc tout le monde était revenu, c'est ça ?	Etape suivante : retour en classe
248	Oui, tout le monde était revenu.	
	Là tu as fait lire le texte pour que chaque enfant qui était en autonomie puisse lire au moins une fois, c'est ce que j'ai compris.	Lecture individuelle à haute voix du texte par le groupe en autonomie
249	Oui, c'est ça. Exactement.	
	D'accord. Voilà. Et puis ensuite, c'était terminé.	
250	Tout à fait.	
	Tu as donné une petite question, tu as demandé une petite question, posé une petite question de compréhension, ça veut dire « vous me manquez beaucoup », c'est ça. D'accord. Alors donc par rapport, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te viennent donc la façon dont tu as fonctionné aujourd'hui, comment tu pouvais faire avant aussi avec Taoki, que tu as pu changer dans ta façon d'utiliser Taoki par rapport à aujourd'hui, ou non, là tu penses que tu m'as dit à peu près...	Etape suivante : une question de compréhension Y a-t-il eu du changement de pratique pour ce type de séance ?
251	Si j'ai beaucoup... si j'ai changé, j'ai évolué, c'est ce que je te disais, le vocabulaire, par exemple, l'explication avant le texte, je pense qu'aussi, mes premières années, alors Taoki ou pas, je faisais moins de travail individualisé, ça c'est sûr. Là ce qu'on a fait là, il y a 15 ans je... je le faisais pas beaucoup.	Il y a eu beaucoup de changements : plus de travail sur le lexique et plus de travail individualisé (=différencié)
	Tu veux dire le fait de travailler en deux groupes ? Tu sais expliquer ce qui... ce qui fait que ce que tu as changé ?	
252	Euh...	
	Est-ce que c'est... alors... est-ce que c'est les élèves qui t'ont fait évoluer, est-ce que c'est des problèmes que tu avais rencontrés dans les autres années et tu t'es dit ben non là, il faut que j'individualise, est-ce que c'est ton expérience, est-ce que c'est l'envie de changer, est-ce que c'était des formations, est-ce que c'est des CP dédoublés...	
253	Oui alors l'institution nous a quand même aussi beaucoup incités à travailler en groupe. Moi... par ma nature (rire), j'aime bien, enfin en tout cas quand j'ai commencé le métier, c'est vrai que j'aimais bien que les enfants fassent la même chose, au même moment, en même temps... et là j'ai beaucoup là-dessus. Même si encore, j'ai... je garde encore ça au fond de moi et j'ai parfois du mal. Moi je travaille pas du tout... comment on appelle ça... les plans de travail et tout ça. Je sais pas faire ça. J'ai essayé, j'y arrive pas.	Raison du changement : L'institution a « beaucoup incité » à travailler en groupe, alors que ce n'est pas « dans sa nature », elle aime bien que les E « fassent la même chose, au même moment, en même temps ». Elle a « parfois du mal ». Elle n'arrive pas à enseigner avec des « plans de travail ».
	Oui	
254	J'ai l'impression que je suis submergée par... j'arrive pas à suivre chaque élève.	Impression d'être « submergée », de ne pas pouvoir suivre chaque E
	D'accord	

255	Donc voilà. Deux groupes, trois groupes ça va (rire) mais pas plus.	Pas plus de 2-3 groupes
	Oui	
256	Et... oui... j'aime bien quand même qu'on fasse la séance en même temps au départ... et quitte après à faire des tables de... d'appui, des petits groupes comme ça... mais j'ai...	Elle aime bien commencer la séance avec tout le groupe
	Tu saurais dire pourquoi plutôt... j'imagine que tu dis ça parce que tu as pu en discuter avec d'autres qui font différemment...	
257	Oui	
	Et que tu te rends compte que toi tu es plutôt sur cette... c'est ce qui te correspond. Tu saurais dire ?	
258	Alors je crois, j'ai essayé de... de me... de trouver une explication. Moi je crois en quelque chose qui existe dans une classe, c'est la... l'autostimulation enfin... le... que certains enfants vont mener...	Elle croit en « l'autostimulation »
	Oui	
259	D'autres enfants rien qu'en les regardant.	
	D'accord	
260	Enfin ils vont... je m'exprime mal mais...	
	Je comprends l'idée...	
261	Oui tu vois ? il y a ce système de locomotive dans toutes les classes.	= « Le système de locomotive »
	Oui	
262	Et ça je crois beaucoup en l'émulation... ben voilà, de certains élèves, de certains moments aussi... et... je pense que voilà... je... c'est peut-être ce qui me plaît aussi dans une classe, c'est de voir que d'autres sont capables finalement de prendre, pas mon rôle mais... exemple la piscine, ça n'a rien à voir, on fait des séances, on fait des séances et à un moment, ils vont se mettre en... comment... parcours, et finalement, c'est à ce moment-là qu'ils vont mieux réussir que quand ils sont avec un adulte.	= « l'émulation ». Certains E peuvent avoir un rôle d'enseignant. Des E vont mieux réussir que si c'est l'adulte qui enseigne (exemple des séances à la piscine)
	D'accord	
263	Je trouve que dans la classe des fois... oui, ben il y a mon rôle, forcément, mais... voilà... je crois beaucoup dans l'effet bénéfique des rapports, des échanges entre les enfants.	Elle « croit » à « l'effet bénéfique des échanges entre les enfants »
	Et tu as observé que... c'est des choses auxquelles tu crois et que tu as observées dans toutes tes années...	
264	Oui. Mais c'est paradoxal parce qu'en même temps il faudrait savoir se mettre en retrait, et ça j'ai du mal (rire). Donc tu vois... je suis un peu...	En même temps il faut savoir « se mettre en retrait » et elle a « du mal ». « C'est paradoxal ».
	Ok... Et ben alors ensuite... voilà donc sur tes changements... c'est tout... parce qu'après c'était sur les obstacles, le fait... ce qui a pu être des freins à faire différemment, alors après je sais pas... si il y a des choses que tu aimerais changer dans ta... par exemple dans la séance d'aujourd'hui et puis tu vas pas le faire et qu'est-ce qui t'empêcherait dans ces cas-là à le faire, est-ce que c'est la peur de faire un choix qui va pas être efficace pour les enfants, on en avait déjà un peu parlé, sur le fait que non ça va être trop compliqué pour moi à gérer par exemple tu me parlais les plans de travail ou parce que tu te dis j'ai pas le temps pour changer ma façon de faire, ou voir est-ce que tu aurais besoin d'aide, de collègues, de formateurs... ou parce que changer sa façon de faire c'est aussi, ça demande de l'énergie de faire différemment, ou l'inspection, les parents, le regard des autres...	

265	Alors changer sa façon de faire, c'est jamais facile... après, alors ma séance, est-ce que j'aurais pu la faire autrement, oui sûrement... moi ça me convient pour le moment, ce genre de dispositif... oui, c'est toujours améliorable mais après... non, me voir... me voir fonctionner en petits ateliers... oui non, j'y arrive pas.	« Changer sa façon de faire, c'est jamais facile ». ça lui « convient pour le moment », même si « c'est toujours améliorable ».
	Donc là tu te vois vraiment continuer comme ça quoi.	Elle n'envisage pas de changer.
266	Oui	
	Oui. D'accord... ok... est-ce que les... les décisions alors j'ai noté une question, j'ai noté est-ce que les décisions qui sont prises sur la façon, quand tu... quand tu changes... quand tu dis aux enfants on va faire ça, tu leur poses telle question... est-ce que c'est conscient, est-ce qu'il y a des décisions qui sont prises parfois un peu... un peu... automatiques... je sais pas comment dire... est-ce que tout est écrit avant, est-ce que tu sais tout ce que tu vas dire...	
267	(rire)	
	Ou est-ce que c'est quelque chose d'un petit peu intuitif...	
268	Oui, ben si... il y a aussi beaucoup d'intuitif. Même si j'écris beaucoup de choses sur mon cahier, d'ailleurs souvent les... les inspecteurs... il y deux inspections ils m'avaient dit, mais... vous écrivez tout ça sur votre cahier journal après tant d'année... mais voilà moi j'ai besoin de le réécrire... oui, il y a de l'intuitif, forcément, non je sais pas tout ce que je vais dire, il y a des questions qui me... des... oui il y a des choses qui me viennent...	Les changements au fil de la séance sont intuitifs, « même si j'écris beaucoup ».
	Au moment	
269	Au moment. Et puis il y a même... je te disais... au cours d'une séance je peux... changer. Une organisation.	Elle peut changer une organisation au cours d'une séance.
	Et là tu le fais... en quelques secondes j'imagine.	
270	Oui	
	La décision de changer elle se prend...	
271	Oui, c'est toujours lié par rapport à... à ce que tu ressens par rapport aux élèves. Si tu vois que... si tu vois que ça prend pas... que tu les perds, en fait, tu te dis ben non, là il faut réagir. Et ça vient de moi. Il y a quelque chose qui n'est pas passé.	Raison : le ressenti des E, si « ça prend pas », si elle les « perd », « ça vient de moi », « il faut réagir »
	Mais ça veut dire inventer dans les secondes où tu prends la décision de pas faire ce que tu avais prévu, ça veut dire inventer un plan B, enfin une issue de...	
272	Ben oui, ça je crois que l'expérience fait que... après on a plein de petites ficelles, plein de petites choses...	Avec l'expérience, « on a plein de petites ficelles »
	D'accord. Donc tu as ta mallette, tu as plein de choses et tu vas piocher...	
273	Oui. Mais j'avais une collègue qui m'avait fait un beau compliment. (prénom de l'enseignante), elle a toujours une idée, hop, elle... voilà... alors moi c'est ce que je t'avais dit, je n'invente rien... (rire) par exemple, j'ai fabriqué beaucoup de jeux liés à des jeux commerciaux et que j'adapte moi ici.	Une collègue lui a fait « un compliment » : « elle a toujours une idée ». Mais, elle « n'invente rien », elle « adapte », par exemple des « jeux commerciaux »

	Oui	
274	Style le mot le plus long... enfin voilà. Et c'est vrai que hop, je peux faire, allez on se met à faire ça, un petit loto, un petit... donc ça, ou oui, c'est l'expérience, c'est sûr (rire).	Exemple : mot le plus long, loto C'est grâce à l'expérience
	D'accord. Est-ce que préparer la lecture c'est un domaine d'apprentissage qui te semble problématique par rapport à d'autres domaines d'apprentissage ou pas. Est-ce que tu trouves ça difficile ?	
275	Difficile ? non... contraignant.	L'enseignement de la lecture n'est pas difficile mais contraignant
	A quel niveau ?	
276	Parce qu'il faut sans arrêt savoir où en sont les enfants en fait.	« Parce qu'il faut sans arrêt savoir où en sont les enfants »
	Oui	
277	Où en sont les élèves. Est-ce que c'est pas trop difficile ce que tu vas lui demander, plus que à la limite les mathématiques, tu vois.	Demande d'ajuster le niveau des tâches
	D'accord	
278	J'ai l'impression que... oui, faut vraiment... faire attention aux consignes... au volume de textes que tu peux leur proposer...	Demande de faire attention aux consignes et au « volume des texte »
	D'accord. Ok. Bon c'est bon.	

Table des figures

Figure 1. L'activité et ses composantes chez Leontiev (Olry, 2019, p.113).....	14
Figure 2. Structure du système d'activité (Engeström, 2001, p.135).....	14
Figure 3. Processus de néoformation (Roth, 2016).....	25
Figure 4. Développement professionnel en lecture au travers des transformations didactiques de l'activité enseignante, adapté du processus de néoformation (Roth 2016)	30
Figure 5. Modèle de l'activité enseignante en lecture, adapté du système d'activité d'Engeström (Gilbert et al., 2013)	33
Figure 6. Chronologie a priori des changements didactiques	40
Figure 7. Modélisation a priori de l'activité lors d'un changement didactique	42
Figure 8. Modèle a priori du développement par l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture	43
Figure 9. Chronologie des changements didactiques en lecture de Philippe	48
Figure 10. Chronologie des changements didactiques en lecture de Christine	51
Figure 11. Modélisation de l'activité_choix de la première forme_Philippe.....	54
Figure 12. Modélisation de l'activité_choix de la deuxième forme_Philippe	56
Figure 13. Modélisation de l'activité_choix de la forme actuelle_Philippe	59
Figure 14. Modélisation de l'activité_choix des formes futures_Philippe.....	63
Figure 15. Modélisation de l'activité_choix de la première forme_Christine	65
Figure 16. Modélisation de l'activité_choix de la deuxième forme_Christine	66
Figure 17. Modélisation de l'activité_choix de la troisième forme_Christine.....	68
Figure 18. Modélisation de l'activité_choix de la forme actuelle_Christine	70
Figure 19. Modélisation de l'activité_changements actuels et futurs_Christine.....	73
Figure 20. Modèle du développement par l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture_Philippe.....	75
Figure 21. Modèle du développement par l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture_Christine	76

Table des tableaux

Tableau 1. Extrait de la codification du corpus (E1_P1)	38
Tableau 2. Catégorisation a priori de l'activité lors des changements de méthode	42
Tableau 3. Première forme didactique de Philippe	45
Tableau 4. Deuxième forme didactique de Philippe	46
Tableau 5. Forme didactique actuelle de Philippe	47
Tableau 6. Formes didactiques futures de Philippe.....	47
Tableau 7. Première forme didactique de Christine.....	49
Tableau 8. Deuxième forme didactique de Christine.....	49
Tableau 9. Troisième forme didactique de Christine.....	49
Tableau 10. Forme didactique actuelle de Christine.....	50
Tableau 11. Formes didactiques futures de Christine.....	50
Tableau 12. Dimensions de l'activité a priori lors du changement de méthode	52
Tableau 13. Dimensions de l'activité lors du choix de la première forme_Philippe	53
Tableau 14. Dimensions de l'activité lors du choix de la deuxième forme_Philippe.....	55
Tableau 15. Dimensions de l'activité lors du choix de la forme actuelle_Philippe.....	58
Tableau 16. Dimensions de l'activité lors du choix des formes futures_Philippe.....	62
Tableau 17. Dimensions de l'activité lors du choix de la première forme_Christine.....	64
Tableau 18. Dimensions de l'activité lors du choix de la deuxième forme_Christine.....	66
Tableau 19. Dimensions de l'activité lors du choix de la troisième forme_Christine.....	67
Tableau 20. Dimensions de l'activité lors du choix de la forme actuelle_Christine.....	69
Tableau 21. Dimensions de l'activité lors de changements actuels et futurs_Christine.....	73

Résumé

Français

La recherche s'intéresse au développement professionnel des enseignants à travers l'enseignement de la lecture au quotidien et plus particulièrement le choix des supports pour l'apprentissage des élèves. À partir d'un corpus d'entretiens, l'activité enseignante est analysée d'un point de vue systémique par les dimensions qui la composent, ainsi que d'un point de vue chronologique à partir des transformations didactiques que les enseignants opèrent. Les résultats montrent que les changements prennent leur origine dans la complexité du métier, particulièrement suite à des tensions entre différentes dimensions de l'activité. Les trajectoires développementales des enseignants enquêtés sont composées de périodes de continuité, changement incrémentiel, et de ruptures, changement radical.

Anglais

The research focuses on the professional development of teachers through the teaching of reading in everyday life, and more particularly the choice of media for student learning. Based on a corpus of interviews, the teaching activity is analysed from a systemic point of view through the dimensions that make it up, as well as from a chronological point of view based on the didactic transformations that the teachers make. The results show that the changes originate in the complexity of the profession, particularly as a result of tensions between different dimensions of the activity. The developmental trajectories of the teachers surveyed are composed of periods of continuity, incremental change, and ruptures, radical change.

Mots clés

Activité enseignante, développement professionnel, didactique de la lecture, changement incrémentiel et radical

Teaching activity, professional development, reading didactics, incremental and radical change