



HAL
open science

Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires

Julie Pascaud

► **To cite this version:**

| Julie Pascaud. Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires. Education. 2022. dumas-04398357

HAL Id: dumas-04398357

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04398357>

Submitted on 16 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.

08/11/2022

Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires :

Rendre accessible une situation pédagogique, pour
des élèves dits à besoins éducatifs particuliers.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

MASTER MEEF

« Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention PIF

« Pratique et Ingénierie de la Formation »

Parcours MASH

« Métiers de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves
Handicapés »

Soutenu par

Julie Pascaud

Le 08/11/2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Marie Toullec-Théry, directrice de mémoire
Florence Lacroix, membre de la commission

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier l'enseignante pour la confiance dont elle a su faire preuve et pour le temps qu'elle m'a accordé. Je remercie également le directeur de l'établissement qui m'a autorisé à mener cette recherche, ainsi que les élèves qui m'ont accueilli dans leur classe le temps d'une séance.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, pour ces précieux conseils et pour le soutien indéfectible dont elle fait preuve. Je remercie également les enseignants-chercheurs du master MASH pour leurs enseignements de qualité, ainsi que les collègues du master pour cette année passée ensemble riche en réflexion.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes proches qui ont su me soutenir tout au long de ce travail de recherche, qui fut riches en émotions.

Sans eux, rien n'aurait été possible.

Table des matières

Introduction.....	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	3
I°) La revue de littérature	4
1- Contexte institutionnel et législatif de l'école inclusive	4
Des injonctions internationales	4
La législation française.....	5
Des évolutions législatives à comprendre dans un contexte précis.....	6
2 - L'école inclusive : le « où » ?	8
3 - Les élèves en situation de handicap : le « pour qui » ?	10
4 - Les pratiques inclusives : le « comment » ?.....	12
L'accessibilité didactique	12
Les gestes professionnels	13
II) Cadre théorique de l'action conjointe en didactique	19
III) Ce qui fait problème : problématique et hypothèses.....	23
IV) Cadre méthodologique.....	25
Un terrain d'enquête	25
Une méthodologie d'enquête.....	26
Une enquête qualitative	26
Méthodologie initiale	27
La méthodologie d'enquête	28
PARTIE 2 : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSIONS DES HYPOTHESES	31
I) Contextualisation de la séance.....	32
1) L'enseignante	32
2°) Les élèves.....	35
3°) Les aménagements.....	37

4°) La séance	39
II) Analyses des données.....	42
1°) Analyse quantitative	42
2°) Analyse qualitative	46
A) Description du jeu didactique	46
B) Etude de cas	53
II°) Discussions	72
1°) Discussion de l'hypothèse 1 : « Étant enseignante dans le milieu ordinaire, elle serait focalisée sur la guidance pour aider ses élèves, plutôt que d'avoir recours à une gamme variée de gestes pédagogiques d'adaptation, comme c'est le cas pour les enseignants spécialisés » (Mazereau, 2011) :.....	72
2°) Discussion de l'hypothèse n°2 : « Enseignant à des élèves « à besoins éducatifs particuliers » au sein d'une classe qu'elle considère comme fortement hétérogène, l'enseignante aura recours à de la pédagogie différenciée pour garantir un égal accès aux savoirs à tous ses élèves » (Forget, 2017) :	76
3°) Discussion autour du « cas emblématique » de Célia.....	82
Conclusion.....	87
Bibliographie.....	93
Table des annexes.....	96
.....	1
Quatrième de couverture	56

Introduction

Devenir professeur des écoles dans le contexte de l'école inclusive ouvre la porte à de nombreuses questions. En effet, les dernières lois en matière d'éducation prônent la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et de leurs besoins en matière d'apprentissages. La place de tout élève, quel qu'il soit, est alors en classe ordinaire, tout au moins le plus souvent possible. Le nombre d'élèves dits à « besoins éducatifs particuliers » scolarisés en milieu ordinaire a donc considérablement augmenté, dont ceux en situation de handicap (155 361 en 2006, contre 409 000 en 2021, selon le ministère de l'Éducation nationale). De plus en plus d'enseignants de classes ordinaires scolarisent alors ces élèves. Leurs pratiques sont donc à moduler pour leur garantir un égal accès aux savoirs scolaires.

Dans le cadre de ma pratique d'AESH-i dans deux écoles maternelles, le constat a pu être établi d'un décalage fréquent entre l'objectif pédagogique initial et ce qui se produit *in situ*, en termes d'apprentissage. Les aménagements pédagogiques proposés par l'équipe éducative, à l'élève en situation de handicap, ne produisent pas toujours l'effet escompté.

Plusieurs questions découlent de ce constat. Comment un enseignant fait-il pour rendre une situation d'apprentissage accessible à tous et à chacun, sans perdre de vue l'objectif pédagogique initial ? Quelles adaptations opèrent-ils ? Comment les équipes pédagogiques s'organisent-elles pour adapter leur enseignement à l'hétérogénéité des élèves qu'elles rencontrent, et pour leur garantir un égal accès aux savoirs scolaires, quelles que soient leurs difficultés ?

L'objectif de ce travail de recherche, mené dans le cadre de la formation de Master MASH (métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés), à l'INSPE de Nantes, est de tenter de répondre à ces questions. Pour cela, cette recherche sera structurée en deux grandes parties.

La première partie concerne la revue de littérature, le cadre théorique et méthodologique de l'enquête. Dans un premier temps, nous reviendrons sur le contexte institutionnel et législatif dans lequel cette notion d'école inclusive a émergé. Puis nous développerons plusieurs travaux scientifiques sur l'école inclusive (le « où » ?), sur les notions de « situation de handicap » et de « besoin éducatif particulier » (le « pour qui » ?) et sur les pratiques inclusives (le « comment » ?).

Nous exposerons ensuite le cadre théorique de l'étude, fondé sur la « Théorie de l'action conjointe en didactique » empruntée à Sensevy (2007 ; 2011) ; ainsi que les descripteurs choisis pour analyser les données recueillies.

Une problématique émerge de cet état de l'art scientifique : « En quoi l'action d'un enseignant permet-elle de rendre accessible une situation pédagogique, pour des élèves dits à « besoins éducatifs particuliers », tout en prenant en compte l'hétérogénéité au sein de la classe ? Et qu'est-ce que cela produit en termes d'accessibilité didactique pour ces élèves ? ».

De plus, la revue de littérature permet de soulever deux hypothèses. La première hypothèse serait que, « étant enseignante dans le milieu ordinaire, elle serait focalisée sur la guidance pour aider ses élèves, plutôt que d'avoir recours à une gamme variée de gestes pédagogiques d'adaptation, comme c'est le cas pour les enseignants spécialisés. (Mazereau, 2011) ». La deuxième hypothèse serait que, « enseignant à des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » au sein d'une classe qu'elle considère comme fortement hétérogène, l'enseignante pourrait avoir recours à une pédagogie différenciée pour garantir un égal accès aux savoirs à tous ses élèves (Forget, 2017) ». Pour clore cette première partie, nous détaillerons la méthodologie d'enquête mise en œuvre.

La deuxième partie de cette étude reposera quant à elle sur l'analyse quantitative des données recueillies, ainsi que sur leur analyse qualitative au travers de descripteurs de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007 ;2011). Pour ce faire, nous opèrerons une contextualisation de la séance observée, en détaillant le profil de l'enseignante, celui des élèves, les aménagements opérés par l'enseignante, au cours de l'année et pendant l'observation, et enfin le déroulé de la séance. Puis, nous analyserons quantitativement le transcript de la séance de français avant d'opérer une description du jeu didactique proposé aux élèves, et une analyse, à travers une étude de cas de quatre élèves, de ce qui se joue plus précisément dans cette relation didactique. Dans un deuxième temps, nous discuterons les hypothèses précédemment exposées.

Pour finir, nous concluons.

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

1°) La revue de littérature

1- Contexte institutionnel et législatif de l'école inclusive

Des injonctions internationales

Un certain nombre d'injonctions, émanant de déclarations ou de conventions internationales, ont orienté les politiques nationales des différents pays signataires, en matière d'intégration ou d'inclusion d'élèves en situation de handicap. Ramel et Vienneau (2016) mettent en évidence trois vagues successives d'injonctions internationales, qui placent la question de l'inclusion scolaire au centre des débats sur les systèmes éducatifs.

La première vague (1924 à 1989) qui émane de l'ONU « *se centre sur la reconnaissance du droit à une intégration sociale [...] des personnes handicapées, ainsi qu'à une éducation et des soins spécialisés* » (Ibid., p.29). Nous pouvons aussi retenir de cette période la *Déclaration des droits de l'enfant*, dite déclaration de Genève (SDN, 1924), considérée comme « *l'acte fondateur d'un droit international spécifique à l'enfance* » (Calin, 2014). Ce n'est que trente-cinq ans plus tard que l'ONU adoptera sa première version de la *Déclaration des droits de l'enfant* (ONU, 1959) qui découle de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (ONU, 1948).

La deuxième vague (1990 à 1999) se centre sur l'intégration des élèves en marge du système scolaire et prône « *l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte à l'intérieur d'un seul et même système* » (Ramel & Vienneau, 2016). Elle se traduit par plusieurs déclarations, dont deux sont marquantes.

La première, la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* adoptée à Jomtien, en 1990. Elle affiche la nécessité « *de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées* » (art. 35).

La seconde, la *Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO, 1994), est considérée comme « *la plus ambitieuse en matière d'inclusion scolaire* » (ibid., p.31). Elle apporte une lisibilité du mouvement inclusif, met l'accent sur les besoins éducatifs spéciaux et affirme que « *les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins* » (p. viii).

Enfin, la troisième vague, dans les années 2000, donne les principes directeurs pour l'inclusion scolaire. À travers deux textes datant de 2005 et de 2009, l'UNESCO rappelle aux pays signataires leur responsabilité politique afin « *d'apporter les transformations systémiques nécessaires à l'implantation d'une pédagogie inclusive, seule garante d'une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale* » (ibid. p.34).

La législation française

Les différentes injonctions internationales que nous venons de décrire ont eu un impact sur l'agenda politique français. Même si nous ne citerons pas de manière exhaustive les lois françaises concernant les droits et la prise en charge d'élèves en situation de handicap, il est important de revenir sur les lois qui ont permis l'évolution du concept de l'école inclusive.

La Loi 2005-102, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », annonce comme priorité l'intégration scolaire en classe ordinaire, au plus près du domicile.

La Loi 2013-595, « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république », prône quant à elle « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article 2). Elle affiche deux objectifs, un quantitatif avec la poursuite de l'accueil de ces élèves à besoins éducatifs particuliers et le recrutement de personnels ; et un qualitatif, notamment avec la formation des acteurs. Avec cette loi s'opère un changement de paradigme. Ce n'est plus à l'élève de s'adapter au système scolaire et à ses normes, mais bien au système scolaire ordinaire de s'adapter à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves qu'il scolarise.

Enfin, la Loi 2019-791, « pour une École de la confiance », affiche l'objectif d'une école pleinement inclusive pour 2022, et annonce la mise en place d'un « grand service public de l'école inclusive ». Pour la première fois, l'expression de « besoins éducatifs particuliers » des élèves apparaît dans un texte de loi (article 25 et 46). De plus, cette loi opère un nouveau changement de paradigme. L'inclusion n'est plus centrée sur un individu, un élève, mais sur un système, le système scolaire. Ce n'est plus un élève « qui est inclus » dans le système scolaire ordinaire, mais c'est le système qui évolue et s'adapte aux besoins de l'ensemble des élèves qu'il scolarise. C'est le système qui devient inclusif.

Non seulement les concepts évoluent à travers ces différentes lois et passent d'intégration sociale, à intégration scolaire, puis à inclusion, mais nous pouvons également remarquer que les termes, employés pour décrire les bénéficiaires de ces lois, évoluent également. Plaisance (2009)¹ propose une analyse de l'évolution du champ sémantique du handicap. Nous le détaillerons un peu plus bas.

Enfin, malgré certaines évolutions législatives et sémantiques, nous pouvons observer dans le Bulletin Officiel n°13 du 26 Mars 2015, affichant « les compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation », que sur les 31 rubriques détaillant ces compétences, seulement deux parlent de la prise en compte de la diversité des élèves. À savoir, la compétence « 4 : *prendre en compte la diversité des élèves* » dans laquelle le terme « d'élèves en situation de handicap » est utilisé et la compétence « P3 : *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'apprentissages prenant en compte la diversité des élèves* » dans laquelle le terme « d'élèves à besoins éducatifs particuliers » apparaît.

La faible occurrence de termes appartenant au champ sémantique de l'inclusion et du handicap, que ce soit dans les textes de loi ou les Bulletins Officiels de l'Éducation nationale, questionne. Il serait intéressant de pousser cette réflexion dans la suite de cette recherche.

Des évolutions législatives à comprendre dans un contexte précis

L'évolution des politiques françaises, en matière d'éducation, est donc à replacer dans le contexte des injonctions internationales décrites plus tôt. Les travaux de Ramel, Vienneau, Pieri et Arnaiz (2016) montrent comment ces injonctions internationales peuvent engendrer des politiques nationales différentes selon les pays qui les mettent en place (Canada, Italie, Suisse, Espagne), et comment elles « *contribuent à former nos représentations de l'intégration et de l'inclusion scolaire* » (Ibid., p39). D'autres auteurs soulèvent l'aspect temporel de ces évolutions législatives. Non seulement la manière dont ces injonctions sont interprétées et traduites dans la loi diffère d'un pays à l'autre ; mais ces évolutions politiques peuvent se faire sur un temps plus ou moins long. Elles sont soit « *radicales et passent par un changement législatif fondamental sur une période de temps relativement restreint* », comme ce fut le cas

¹ Plaisance, É. (2009). I. Comment nommer ? Faut-il définir ?. Dans : É. Plaisance, *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées* (pp. 12-44). Paris : Autrement.

en Italie et dans une province du Canada, « *soit les changements s'opèrent sur une durée beaucoup plus longue* », comme en Belgique, au Québec, en Suisse et en France (Pelgrims & Perez, 2016, p.11).

De plus, ces évolutions politiques sont à comprendre en parallèle des évolutions scientifiques et sociétales, comme le montrent Pelgrims et Perez (2016). Au niveau sociétal, puisque « *l'évolution en faveur de l'inclusion prend sa source dans les mouvements pour les droits civiques (Barton, 1997 ; Thomas et Vaughan, 2004) et qui se prolongent par l'engagement de certaines associations de personnes en situation de handicap ou de leurs parents, souvent bien informées des évolutions législatives et scientifiques* », (Ibid., p.11). Au niveau scientifique, puisque « *le mouvement en faveur de l'inclusion procède aussi de l'évolution scientifique dans les domaines disciplinaires concernés par les questions d'apprentissage, de situations de handicap, d'éducation, d'enseignement et de formation, ordinaires et spécialisés (Chatelanat & Pelgrims, 2003)* » (ibid., p.11).

En effet, pour Plaisance (2009), il existe « un lien étroit, consubstantiel, entre cultures et handicap, entre sociétés et handicap » (Ibid., p.12). Autrement dit, « *ce sont les représentations, variables selon les sociétés et les époques, qui construisent les réalités et qui, d'une certaine manière, font le handicap* » (Ibid., p.13). On comprend alors qu'en même temps que notre société évolue, les représentations que l'on a du handicap, ainsi que les termes utilisés pour le décrire, évoluent également. Plaisance donne l'exemple de certains termes « *devenus inutilisables, car empreints de représentations considérées comme péjoratives* » dans notre société actuelle, comme les termes « *anormaux, arriéré, infirme, invalide [...]* » (Plaisance, 2009, p.13), remplacés par des termes « *plus modernes : handicap et situation de handicap, besoins particuliers ou spécifiques, trisomique, etc.* » (Ibid., p.13).

L'évolution de la législation française en matière de handicap est donc à comprendre dans un contexte précis, celui des injonctions internationales qui ont placé les questions de l'inclusion scolaire au centre des débats sur le système éducatif ; et celle des évolutions sociétales et scientifiques qui ont permis une modification des concepts et des termes relatifs au handicap.

2 - L'école inclusive : le « où » ?

Bien que l'expression « école inclusive » soit actuellement très usitée, il paraît nécessaire de développer ce qui la définit. En effet, on rencontre autant le terme « inclusion » que celui « inclusif », bien qu'une priorité soit donnée de plus en plus à l'adjectif.

Tout d'abord, pour tenter de définir ce qu'est une école inclusive, n'oublions pas de préciser qu'elle s'inscrit dans un contexte plus global, celui de la *société inclusive*. Gardou (2012) définit la société inclusive comme « *une société sans privilèges, sans exclusivités ni exclusions* ».

« Être inclusif [...] c'est redéfinir et redonner sens à la vie sociale dans une maison commune ». Ce nouveau cadre de pensée sociale « questionne les lieux d'éducation gouvernés par la norme, le niveau et le classement » (ibid., p.152)

Or comme le précise Plaisance (2009), « la loi de 2005 a relancé le débat sur la scolarisation de tous dans des lieux communs, mais de ce fait, a soulevé de nombreuses questions sur les modalités pratiques et inquiété à la fois les acteurs de l'école et les professionnels des institutions spéciales » (Ibid., p.97).

C'est pourquoi l'école inclusive est à comprendre comme un « *système en mutation* »² avec des modifications d'organisation et de fonctionnement à plusieurs niveaux. Au niveau global de l'institution, au niveau intermédiaire (travail des équipes dans les établissements) et au niveau micro (activité en classe), (Feuilladiou & Dunand, 2016).

L'école inclusive, c'est également penser des espaces communs. À ce titre, Perez (2020) qui note qu'un système éducatif d'un pays doit s'adapter aux besoins de tous les enfants, privilégie le concept d'*éducation commune* plutôt que l'opposition entre une éducation traditionnelle et une éducation spécialisée. Gottlieb³ (1981) parle de « *système en cascade* » qui prévaut encore aujourd'hui et qui consiste à « *offrir une gamme de services et de structures allant de la classe ordinaire à l'hôpital, en passant par différents types de classes et institutions spécialisées* » (Pelgrims & Perez, 2016).

L'école inclusive c'est la reconnaissance pragmatique de *l'hétérogénéité* comme fondement de toute vie scolaire (Pelgrims & Perez, 2016). Plusieurs travaux montrent d'ailleurs que cette

² Feuilladiou et Dunand (2016), s'inspirent des travaux de Plaisance pour analyser l'école inclusive comme un « système en mutation ».

³ Cité par Pelgrims & Perez (2016) « l'école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et points de vue des acteurs » ; in *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*, p.10.

diversité doit-être appréhendée comme un « *levier d'apprentissage profitable à tous* » par les enseignants (Ibid., p.14). Ce qui est par ailleurs préconisé dans la politique de l'Éducation pour tous de l'UNESCO (2005)⁴, qui considère l'inclusion « comme une approche dynamique capable de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (Ibid., p.11).

Par ailleurs, un des impératifs de l'école inclusive est l'*accessibilité* (Ebersold, 2017). Pour cet auteur, si « *le handicap est vu comme une restriction de la participation sociale induite par l'inaccessibilité de la société* » (Ibid., p.92), alors, en garantissant l'accessibilité à tous ses élèves, l'école devient un vecteur de protection sociale (ibid. p.91). De plus, il pose comme condition de cette accessibilité, la construction d'un « *sens de la diversité au sein de la communauté éducative* » (Ibid., p.96). Pour ce faire, il revient aux chefs d'établissement d'instaurer un « *éthos inclusif pour légitimer, auprès des acteurs de l'école, une normativité institutionnelle tournée vers une dynamique de changement fondée sur la prise en compte de l'hétérogénéité des conditions et des situations et l'accessibilisation des pratiques* » (Ibid., p.96).

Enfin, l'école inclusive induit une *mise en partenariat* que Suau (2016) caractérise de « coopérations imposées ». La loi de 2005 fait apparaître des coopérations inter-institutionnelles (MDPH, COMEX)⁵, et pluriprofessionnelles dans le cadre d'équipes pluridisciplinaires, d'équipes éducatives, d'équipes de suivi de scolarisation, qui réunissent des acteurs de divers domaines (médical, paramédical, travail social, éducatif, et familial avec les parents de l'élève concerné). La mise en place des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) induit des coopérations à la fois inter-institutionnelles (pour le côté décisionnel) et pluridisciplinaires (pour l'organisationnel et le suivi).

Après avoir explicité ce que sous-tend le concept d'école inclusive, ce système en mutation, en cascade, qui induit des mises en partenariat, et régi par l'hétérogénéité des élèves et l'accessibilité des savoirs, nous pouvons nous questionner sur le « pour qui », afin de comprendre qui sont les premiers bénéficiaires de cette école inclusive.

⁴ Unesco (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous.
<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/guidelines/>

⁵ La Maison Départementale des Personnes Handicapées est administrée par une commission exécutive (COMEX)

3 - Les élèves en situation de handicap : le « pour qui » ?

Handicap, situation de handicap, besoins éducatifs particuliers, troubles du spectre de l'autisme, troubles des fonctions cognitives, trouble des fonctions motrices, troubles « dys » (dyslexiques, dyscalculique, dysorthographique), haut potentiel intellectuel, sont autant de termes que les enseignants de l'école inclusive sont amenés à rencontrer. De plus, la définition des notions « d'élève en situation de handicap » ou « d'élève à besoins éducatifs particuliers » reste floue et polysémique.

Plaisance (2009) s'est posé la question suivante : « comment nommer ? », et il analyse l'évolution des représentations du handicap et des termes pour le définir, au fil des différentes lois et évolutions sociétales. Il expose, dans un premier temps, l'origine du terme « handicap ». Son étymologie provient d'un jeu irlandais de hasard décrit au XVIIe siècle (hand in cap : la main dans le chapeau), « *qui consistait en une compétition entre deux joueurs qui, en présence d'un arbitre, mettaient en jeu deux objets d'inégale valeur, tout en misant une somme d'argent forfaitaire censée égaliser les objets* » (Ibid., p.15). L'usage du terme « handicap » est ensuite repris dans le milieu des courses hippiques et consistait à « *mettre des montures et leurs cavaliers en compétition de telle sorte qu'on laisse à chacun sa chance de gagner, bref, en égalisant les chances* » (Ibid.). Il faut attendre le début du XXe siècle pour voir apparaître le verbe « handicaper », signifiant alors « une mise en infériorité », avec une absence totale de sens médical. Et ce n'est qu'à partir des « *années 1960 que le sens qui nous est familier apparaît et se stabilise* » (Ibid., p.16). « *Le handicap peut alors désigner une déficience, et le terme de « handicapé » n'est plus seulement l'attribut d'une personne, il la caractérise de manière essentielle. [...] L'adjectif devient substantif* » (Ibid.). Cette évolution de terminologie a donc opéré une bascule, puisqu'« *en passant du langage turfiste au langage médico-social, l'égalisation des chances pour les chevaux qui visait à donner des avantages aux plus faibles s'est transformée en son contraire, c'est-à-dire en l'attribution d'un désavantage, ici repéré chez les personnes* » (Ibid., p.17). Une nouvelle évolution terminologique s'opère dans les années 1960. Une « *connexion est tentée entre la notion d'inadaptation, en provenance de travaux de la Seconde Guerre mondiale, qui était encore dominante à la fin des années 1960 et la notion plus moderne de handicap* » (Ibid., p.19). La loi de 1975 dite « d'orientation en faveur des personnes handicapées » ne donne pas de définition du handicap et il faudra attendre la loi de 2005 pour que le handicap soit défini par la loi, comme une « *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions*

physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. » (Art. 2). Cette loi opère un changement de paradigme puisque l'enfant n'est plus défini comme « handicapé », mais « en situation de handicap ». L'auteur attire notre attention sur le choix des termes utilisés et les conséquences que cela peut avoir pour les personnes concernées. En effet, l'école scolarise un certain nombre d'élèves en grande difficulté relationnelle, émotionnelle ou d'apprentissage, dont les causes peuvent être variées et liées aussi bien à des situations sociales, familiales, culturelles, défavorables ou compliquées, et qui ne relève pas d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques. Cela peut en partie expliquer pourquoi, dans le domaine de l'éducation, l'expression « besoins éducatifs particuliers » est plus fréquemment utilisée que les termes « handicap ou situation de handicap ».

Gremion et Gremion (2020) s'interrogent, entre autres, sur les ambiguïtés de cette notion de « besoins éducatifs particuliers ». Ce terme, provenant de l'anglais « special educational need », soulève, pour les auteurs, une différence polysémique lors du passage du terme anglais « need » au terme français « besoin », et selon qu'il soit employé au singulier ou au pluriel. Ainsi, ils mettent en évidence trois significations du mot « besoin ». La première signification du mot « besoin », au singulier, fait « référence à la situation résultant d'un manque » (Ibid., p.19). En ce sens, l'expression « élève à besoin éducatif particulier », au singulier, « fait référence à la situation dans laquelle l'élève se trouve [...] Que l'élève perçoive ou éprouve le besoin n'est pas primordiale ici, il s'agit plutôt de la réduction d'une situation à un besoin de l'élève » (Ibid.). Dans la deuxième signification de « besoin », le terme peut se retrouver au singulier comme au pluriel et renvoie à « un fort sentiment ou envie d'obtenir ou d'avoir quelque chose » (Ibid.). Il reflète le « manque en tant que tel et l'accent est porté sur son origine ou sa nature ». Ici, l'expression « élève à besoins éducatifs particuliers » laisse sous-entendre que l'élève « est la source du besoin, et donc potentiellement demandeur d'aide », (Ibid.). Or, ce sont généralement les enseignants, ou autres acteurs du système scolaire, qui, dans une logique de dépistage, peuvent se substituer à l'élève et formuler un besoin face à une difficulté d'apprentissage, par exemple. L'élève se retrouve alors « porteur d'un stigmat qui le maintient dans une désignation attribuée par autrui et pour autrui », (Ibid., p.20). Enfin, la troisième signification du terme « besoins », au pluriel, renvoie à des « choses nécessaires à l'existence », qui se réfère au « manque en tant que tel avec un accent porté sur « l'objet du manque » en tant que choses nécessaires à la vie quotidienne », (Ibid., p. 20). Ici, l'expression « élèves à besoins

éducatifs particuliers » utilise les besoins comme des moyens à mettre en place pour que l'élève poursuivre une scolarité normale. Or, pour les auteurs, il n'est pas concevable de considérer que « *le besoin (manque) soit les moyens (besoins), et vice versa* », (Ibid., p.21). Autrement dit, il serait judicieux de moins se focaliser sur « besoins éducatifs particuliers » comme « *l'aide supposée nécessaire à l'élève, que sur les besoins réellement éprouvés par l'élève ou sur les besoins des autres acteurs en présence* », (Ibid.). En ce sens, les auteurs déplacent les questions des besoins éducatifs particuliers des élèves aux besoins de la situation éducative particulière, ce qui permet de considérer que « les besoins ne sont plus seulement ceux de l'élève, mais concernent d'abord tous les agents de la situation éducative », (Ibid., p.24). Ils précisent par ailleurs que « *si la visée inclusive demande à l'école de relever de nouveaux défis éducatifs en adaptant sa pédagogie en réponse aux besoins des élèves (UNESCO, 1994), elle invite, en définitive, les acteurs scolaires à ne pas négliger la situation qui produit ces besoins* », (Ibid.).

Nous comprenons alors qu'il est moins important de se concentrer sur le profil des élèves de l'école inclusive et de tenter toute catégorisation, que de définir les pratiques que les enseignants devront mettre en place afin d'assurer une accessibilité didactique et de garantir un égal accès aux savoirs, à l'ensemble de leurs élèves.

4 - Les pratiques inclusives : le « comment » ?

Cette partie de la revue de littérature s'organise en deux axes : l'accessibilité didactique et les gestes professionnels.

L'accessibilité didactique

Garantir l'accessibilité didactique aux élèves, c'est commencer par repérer les *obstacles didactiques*, et les différencier des obstacles ontogéniques ou épistémologiques (Brousseau, 1998). Les obstacles didactiques sont liés au choix et à la gestion des situations d'enseignement-apprentissage, les obstacles ontogéniques sont « ceux qui surviennent du fait des limitations, neurophysiologiques entre autres » (Ibid., p.4), du sujet qui apprend ; et les obstacles épistémologiques sont « ceux auxquels on ne peut, ni ne doit échapper, du fait de leur rôle constitutif dans la connaissance visée. On peut les retrouver dans l'histoire des concepts eux-mêmes » (Ibid., p.4). Notons que ces obstacles didactiques sont manifestes d'un système

didactique qui est caractérisé par l'existence d'enjeux de savoirs et par deux instances, l'enseignant et l'élève.

Assude, Perez & Tambone (2016) s'intéressent aux processus qui permettent l'accessibilité didactique, qu'ils nomment « *dynamique des pratiques inclusives* ». Pour ces auteurs, une pratique est inclusive du point de vue didactique si elle permet l'accès aux savoirs pour tous les élèves (Ibid., p101). Pelgrims (2009) évoque, quant à elle, le passage d'un « contrat implicite d'assistance » (Pelgrims, 2009) à un « *contrat d'exigence du savoir* » qui serait une condition essentielle pour une école inclusive. Enfin, Suau & Assude (2016) mettent en évidence « *un certain nombre de phénomènes relatifs aux conditions d'accessibilité didactique aux savoirs mathématiques* », dans le cadre d'un travail en petit groupe (ibid., p.157). Nous retiendrons ici les trois types de régulations qui concourent à cette accessibilité : les régulations mésogénétiques, inter-topogénétiques et intra-topogénétiques. Les régulations mésogénétiques correspondent aux régulations permettant au professeur de « *créer des conditions en recentrant sur le milieu et les tâches à accomplir* » pour que les élèves puissent accomplir la tâche demandée. Les régulations intra-topogénétiques sont opérées entre deux topos différents, celui de l'enseignant et celui des élèves. Les régulations inter-topogénétiques correspondent « *aux régulations entre les sujets d'un même topos* », à savoir entre les élèves.

Les gestes professionnels

Gombert, Feuilladiou, Gilles, et Roussey (2008) ont étudié la [nature des gestes professionnels d'aide](#) que les enseignants développent lorsqu'ils accueillent un élève en situation de handicap en classe ordinaire, dans des écoles primaires et des collèges. À partir des données recueillies, les chercheurs ont élaboré une typologie des gestes d'aides mis en œuvre par les enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, pour des élèves dyslexiques sévères. Onze catégories de gestes d'aide y sont décrites⁶ : le cadre de travail, les adaptations de la prescription, les adaptations de moyens, les adaptations des parcours / l'individualisation, l'aide des pairs, la guidance, les apports méthodologiques et métacognitifs, les adaptations des évaluations, et la revalorisation de l'élève ; les deux dernières catégories relevant de l'absence d'aide et des réponses inclassables.

⁶ Vous retrouverez un tableau récapitulatif de ces gestes d'aide en annexe n°1.

L'analyse de ces pratiques enseignantes leur a permis de dégager quatre « profils » d'aide qui tendent vers quatre « modèles » :

- Le modèle inclusif : regroupe les gestes centrés sur « le niveau cognitif de l'élève », (Ibid., p.129). Les « enseignants partiraient du potentiel d'apprentissage des élèves lié à leur handicap, plus qu'ils ne chercheraient à les conduire vers une norme scolaire », (Ibid., p.130), et « ils tiendraient compte des besoins éducatifs particuliers de ces élèves, au quotidien, dans la préparation de leur séance comme dans les démarches d'apprentissage ». Ces gestes reposeraient surtout sur de l'individualisation et sur l'aide des pairs, sans adaptation des évaluations.
- Le modèle intégratif : centralise les « gestes centrés sur les apprentissages », (Ibid., p.130), notamment au travers de différenciation pédagogique, d'adaptation des évaluations et d'aide méthodologique, afin d'amener les élèves vers les apprentissages du groupe classe.
- Le modèle motivationnel : rassemble les gestes pédagogiques mettant l'accent sur « les aspects motivationnels de l'apprentissage », (Ibid., p.130), comme c'est le cas des adaptations de consignes et d'évaluations, et des pratiques de valorisation des élèves (encouragement, montrer les réussites plutôt que les échecs, dédramatiser les erreurs).
- Le modèle attentionnel : les gestes professionnels catégorisés ici « viseraient plutôt à rendre l'élève attentif tout au long de la tâche scolaire », (Ibid., p.130), entre autres grâce à la modification du cadre de travail, aux aides méthodologiques et aux pratiques de guidances.

Ces auteurs précisent que l'ensemble de ces aides analysées relèvent de l'accentuation et de la révision de gestes élémentaires, et non pas de gestes inédits ou exceptionnels (Ibid., p.125).

Nous retrouvons cette observation dans les travaux de Grimaud et Saujat (2011), fondés sur une approche ergonomique pour analyser l'activité enseignante. Pour ces auteurs, l'inclusion d'un élève en situation de handicap, dans une classe ordinaire, agirait comme un révélateur des pratiques professionnelles. Ils évoquent le *recyclage* de gestes ordinaires dans des situations extraordinaires, et l'importance du *tutorat* pour gérer l'hétérogénéité de la classe.

Mazereau (2011), quant à lui, analyse la [différence de nature des gestes d'adaptation pédagogique](#), mis en œuvre dans le cadre de l'école inclusive, par des professeurs spécialisés et par des professeurs généralistes (qui enseignent dans une classe ordinaire), au regard de leurs représentations sociales du handicap. Le premier groupe enseigne dans des structures

spécialisées (ULIS, IME, UPI⁷) et ont été récemment formés dans le cadre du CAPA-SH ou du 2CA-SH⁸, le second enseigne dans des classes ordinaires, scolarisant un élève en situation de handicap. L'auteur a analysé les données récoltées au travers d'une trentaine d'entretiens semi-directifs réalisés, en 2007 / 2008, auprès de ces deux groupes d'enseignants, et les a classées selon la typologie des gestes d'aide de Gombert (2007). Trois résultats de cette étude attirent tout particulièrement notre attention. Tout d'abord, les pratiques des deux profils d'enseignants diffèrent. Les enseignants spécialisés ont recours à une *gamme variée* de gestes pédagogiques d'adaptation (différenciation pédagogique, revalorisations des élèves, individualisations et apports métacognitifs). Les enseignants généralistes ont recours, quasi exclusivement, à des conduites de *guidance* pour aider leurs élèves (Ibid., p.4). De plus, l'auteur note, chez les deux groupes d'enseignants, le recours quasi inexistant à l'aide des pairs. Dans un second temps, Mazereau explique cette différence de pratiques notamment par la formation propre à chaque groupe : « *Il n'est pas surprenant que les enseignants spécialisés aient à la fois massivement recours à la revalorisation des élèves ainsi qu'aux différenciations et apports métacognitifs avec lesquels ils se sont familiarisés en formation. À l'opposé [...] on voit que la guidance reste le seul moyen à disposition d'enseignants ne disposant pas de formation particulière et scolarisant des élèves handicapés dans une situation de classe qui reste inchangée par ailleurs.* », (Ibid., p.5). Enfin, il soulève la question de l'impact des représentations liées aux handicaps des élèves sur les types d'aménagements mis en place par les enseignants spécialisés ou généralistes.

Enfin, Forget (2017a), met en **évidence différents types de différenciation pédagogique** dans la classe. Pour cet auteur l'actualité du champ de la différenciation pédagogique n'est plus à démontrer puisqu'il peut permettre de répondre à une préoccupation centrale de l'école inclusive : « comment adapter l'enseignement de façon à optimiser la maîtrise par tous du socle commun ? ». Ce concept de différenciation pédagogique est polysémique, « un même concept peut, en effet renvoyer à des réalités multiples », et regroupe un nombre important de thématiques comme « les rythmes d'apprentissage, l'efficacité pédagogique, évaluation

⁷ Les unités localisées d'inclusions scolaires (ULIS) ont été remplacée en 2015 par les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), et correspondent à des unités de douze élèves maximum, au sein des écoles ordinaires. Les unités pédagogiques d'intégration correspondent à des classes de collège et lycée, qui accueillent des jeunes en situation de handicap de 11 à 16 ans. Les instituts médicoéducatifs (IME) sont des établissements d'accueil pour enfants et adolescents porteurs de handicap mental.

⁸ Le CAPA-SH et le 2CA-SH sont des formations destinées aux enseignants. La première correspond au certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, et est destinée aux enseignants du premier degré. La seconde correspond au certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, et est destinée aux enseignants du second degré.

formative, la motivation et l'image de soi » (Ibid., p.1). C'est pourquoi Forget préfère parler de « pédagogie différenciée », terme emprunté à Przesmycki (2004) : « *La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés* » (Ibid., p.1).

De plus, l'auteure attire notre attention sur le fait que « *si diversifier ses gestes d'enseignement constitue une dimension fondamentale de la différenciation, cette condition n'est pas suffisante pour autant. La DP dépasse l'idée d'offrir des conditions d'apprentissage variées puisque ces mêmes conditions ne sont pas déployées par hasard, mais bien en réponse à des besoins préalablement identifiés chez les élèves* » (Ibid., p.1). Autrement dit, il est indispensable de varier ses pratiques, mais il est primordial de le faire en ayant réfléchi au préalable aux besoins pédagogiques des élèves qui vont en bénéficier. L'enseignant différencie pour s'adapter à « *l'incontournable hétérogénéité qui caractérise les profils d'élèves* », (Ibid. p.2). Forget reprend plusieurs postulats de Burns (1972) proposant une définition opérationnelle de la notion très vaste d'hétérogénéité : « *il n'y a pas deux élèves qui : progressent à la même vitesse, soient prêts à apprendre en même temps, utilisent les mêmes techniques d'étude, résolvent les problèmes de la même manière, possèdent le même répertoire de comportements, possèdent le même profil d'intérêt, soient motivés pour atteindre les mêmes buts* », (Ibid., p2). Nous comprenons alors que l'enjeu de la différenciation pédagogique est d'adapter les gestes d'enseignement, en fonction des besoins propres à chaque élève, afin que tous puissent accéder aux savoirs scolaires. Cette démarche permet de « *rompre avec une justification exclusivement basée sur des prescriptions officielles en recentrant la problématique autour de ses bénéficiaires : les élèves* » (Ibid., p.2).

Elle soulève la question du « comment différencier ? » en classe, et expose trois niveaux possible de différenciation pédagogique⁹ : au niveau des contenus, des processus et des productions :

- Différencier les contenus : accepter que tous les élèves ne fassent pas la même chose au même moment (consolider des objectifs non maîtrisés vs poursuivre une tâche en cours),

⁹ Les trois niveaux possibles de différenciation décrits ici, ainsi que les exemples fournis sont ceux proposés par l'auteure lors de la conférence de consensus du CNEC (Forget, 2017a)

varier le matériel à disposition (proposer des textes différents selon le niveau dans le but de rendre accessible à tous les savoirs visés).

- Différencier les processus : varier les voies d'accès aux savoirs / compétences à l'étude, en proposant des modalités d'apprentissage multiples en fonction des caractéristiques des élèves (contrat individuel, guide de production), en variant les démarches d'enseignement (démarche déductive / inductive / explicite), en adaptant le degré de guidage (guidage serré ou travail en autonomie), ou en modifiant le type d'organisation sociale (travail individuel, tutorat entre élèves).
- Différencier les productions : offrir aux apprenants différentes options pour attester de leurs progressions (compte rendu écrit ou exposé oral pour évaluer une notion).

Enfin, elle propose une modélisation¹⁰ autour de huit modalités de différenciation pédagogique pouvant prendre place au cours d'une séquence d'enseignement, organisée en trois temps : avant, pendant et après l'enseignement d'une notion, et s'articulant autour de quatre dimensions de la différenciation pédagogique : le temps d'enseignement, l'objectif visé, les dispositifs ou gestes de différenciation¹¹ déployés et les conditions d'efficacité de ces dispositifs. Forget décrit cinq dispositifs et les gestes propres à la différenciation pédagogique¹².

- Le *dispositif d'apprentissage individualisé* qui consiste à accompagner un élève en difficulté lors de la réalisation d'une tâche individuelle, en procédant à l'adaptation de la tâche (repère complémentaire, consignes allégées ...), dans le but de familiariser l'élève avec la démarche experte afin de rendre possible le retrait progressif de l'aide fournie. C'est la forme de geste d'aide le plus fréquemment utilisé dans le cadre de la différenciation pédagogique.
- *Le plan de travail* correspond à un dispositif de consolidation autogéré qui consiste en une série de tâches/activités de systématisation en lien direct avec des contenus déjà travaillés en collectif. Chaque élève est libre de choisir dans quel ordre et à quel rythme les effectuer, à condition de respecter l'échéance de reddition fixée par l'enseignant. Il s'agit donc davantage d'un travail individuel qu'individualisé. Cela à l'avantage de

¹⁰ Vous retrouverez cette modélisation de séance, récapitulée sous forme d'un tableau, en annexe n°2.

¹¹ « Par « gestes » de différenciation, nous entendons les modalités d'aide (planifiées ou non) qui ne requièrent pas de dispositif particulier (notamment quand un seul élève est concerné) et qui s'intègrent au fonctionnement habituel de la classe selon une organisation libre (p. ex. reformuler une consigne pour un élève ; tester les prérequis d'un élève). Les « dispositifs » de différenciation renvoient à des modalités d'aide qui requièrent systématiquement une planification et une organisation spécifiques (p. ex. groupes de besoins, plan de travail) », (Forget, 2017, p.3)

¹² Ce descriptif est issu du chapitre 4 « mise en œuvre : exemples et questionnements », de la contribution d'A. Forget dans le cadre de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique du CNET de Mars 2017.

libérer momentanément l'enseignant de son rôle dans la tenue de classe et de se rendre disponible pour aider les élèves en difficulté.

- *La table d'appui* (formalisé par Battut et Bensimhon, 2006) repose sur l'idée de matérialiser dans la classe un espace où l'aide pourra être dispensée dans des conditions optimales. L'idée sous-jacente consiste à ce que les élèves aient conscience de la fonction de cet espace géographique comme lieu aménagé pour l'aide, ou le soutien, par l'enseignant. Dans cet espace, l'enseignant pourra réunir ponctuellement un sous-groupe d'élèves en difficulté de sorte que simultanément plusieurs élèves profitent de l'aide dispensée. C'est le lieu propice à l'étayage¹³ et au désétayage, et est au service de l'évaluation formative (via l'analyse d'erreurs, l'entretien d'explicitation et la méthode de pensée à voix haute¹⁴). Elle est également le lieu d'aide individuelle (dispositif décrit plus haut), d'interaction guidée¹⁵, d'aide personnelle (accorder 5 minutes d'aide à chaque élève en difficulté durant la réalisation d'une tâche), et d'aide préalable (anticiper les difficultés des élèves et fournir une aide en amont d'un travail collectif).
- *Le regroupement d'élèves* en groupes homogènes ou en groupe de besoins.
- *Le tutorat* entre pairs est « un dispositif d'aide permet de faire profiter un élève en difficulté d'un accompagnement individualisé. Les interventions du tuteur varieront effectivement selon les attitudes spécifiques de l'élève tutoré. En ce sens, cette modalité de travail peut être qualifiée d'individualisée ».

Cette revue de littérature met en évidence le contexte institutionnel et législatif de l'école inclusive et explicite ce que sous-tend le concept d'école inclusive, ce système en mutation, en cascade, qui induit des mises en partenariat, et régi par l'hétérogénéité des élèves et l'accessibilité des savoirs. Plusieurs travaux montrent que les notions « d'élèves en situation de handicap » et « d'élèves à besoins éducatifs particuliers » sont floues et polysémiques, et qu'il

¹³ L'étayage est défini comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ, (Forget, 2017, p.40).

¹⁴ L'analyse d'erreurs (Astolfi, 2011) où l'erreur est considérée comme un outil-clé pour différencier et constitue une aide pour identifier / classer les erreurs des élèves afin de proposer une régulation adéquate. L'entretien d'explicitation (Vermeersch, 1994) consiste à engager l'élève dans un processus de distanciation / réflexion sur une action menée afin de mettre à jour une série d'implicites. La méthode de pensée à voix haute ou think aloud consiste à énoncer ses pensées au fur et à mesure que l'élève effectue une tâche, (Forget, 2017, p.44-42).

¹⁵ L'interaction guidée consiste à laisser les élèves débiter seuls la tâche puis l'enseignant regroupe les élèves « repérés » en difficulté pour qu'ils poursuivent la tâche ensemble à la table d'appui. Les interventions de l'enseignants ont pour but de favoriser les échanges et les discussions entre les élèves sur la tâche en jeu, Forget, 2017, p.43).

serait plus pertinent d'envisager le besoin éducatif particulier comme objet de la situation éducative dans son ensemble. Enfin, plusieurs auteurs ont analysé la diversité de pratiques enseignantes au sein de cette école inclusive, qui diffèrent selon le profil et la formation des enseignants, et qui peuvent sous certaines conditions garantir l'égal accès aux savoirs scolaires pour tous les élèves.

II) Cadre théorique de l'action conjointe en didactique

L'analyse de cette pratique enseignante s'appuiera sur un cadre théorique précis, celui de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), empruntée à Sensevy (2007 ; 2011). Cet auteur, professeur émérite en sciences de l'éducation, s'intéresse particulièrement à l'étude, en didactique, de l'enseignement et de l'apprentissage, et de leurs relations. Dans l'introduction de son ouvrage de 2007, intitulé « Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves », Sensevy décrit trois prises de conscience collective, à la genèse de cette collaboration.

La première prise de conscience considère que l'action didactique est à comprendre comme une « action conjointe », puisqu' « *on ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte dans le même temps l'action des élèves, et il nous paraît tout aussi vrai que l'action de ces derniers dépend fondamentalement de l'action du premier* » (Sensevy, 2007, p.9). Notons que l'auteur définit l'action comme « *le fait que les gens agissent* », et le terme didactique comme « *ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre* ». Donc par « action didactique », il faut comprendre « *ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend* », (Ibid., p14), une connaissance déterminée (une situation didactique). Puisqu'enseignement et apprentissage ne vont pas l'un sans l'autre, on peut dire que l'action didactique « *est conjointe, c'est-à-dire organiquement coopérative* » (Ibid., p.15), fondée sur une communication entre les élèves et l'enseignant, à propos des savoirs. Cette relation ternaire actualise l'action et est actualisée en retour par celle-ci. Sensevy définit alors les interactions didactiques sur fond de savoirs comme des « transactions », ou « *système de transactions* », et « transactants » les agents de l'action didactique (professeur et élèves par exemple).

La deuxième prise de conscience mise en évidence est de considérer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du point de vue des savoirs qui doivent être transmis. Bien

que les savoirs « *donnent leur forme aux pratiques d'enseignement et d'apprentissages* », Sensevy considère que ce sont « *les contenus des pratiques qui déterminent leur structure [...]* *Comprendre l'action, c'est d'abord comprendre comment le contenu propre à cette action la spécifie* », (Ibid., p.9). « *De fait, donc, l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves (la relation didactique)* » (Ibid., p.15). Notons que Sensevy considère le savoir en tant que « *capacité, puissance d'agir* », (Ibid., p.188).

Enfin, la troisième prise de conscience pose la question des méthodes utilisées dans ce cadre didactique pour décrire l'action conjointe : « *il faut imaginer des formes de description de l'action qui puissent rendre justice à sa complexité, et surtout, des manières nouvelles de mettre en regard la pluralité de descriptions obtenues : vue synoptique* » (Sensevy, 2007, p.10).

Afin de décrire ce cadre didactique de l'action conjointe, Sensevy développe toute une grammaire de l'action didactique, nous en détaillons ici quelques parties.

La métaphore du jeu est y très présente puisqu'elle permet, pour l'auteur, « *de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs (quand et comment gagne-t-on ?)* », (Ibid., p.19). Si l'on poursuit cette métaphore, nous pouvons considérer une situation didactique comme un jeu d'apprentissage auxquels participent au moins deux joueurs, le joueur A (l'élève) et le joueur B (le professeur), afin que le joueur A acquière un nouveau savoir et avance dans les apprentissages. Or, « *pour gagner au jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies [...] de son propre mouvement, proprio motu. B accompagne A dans ce jeu. B gagne lorsque A gagne, c'est-à-dire lorsque A produit les stratégies gagnantes (raisonnablement) proprio motu* », (Ibid., p.20). Le joueur B est également « *juge et partie* » puisqu'il définit comme étant gagnantes, ou non, les stratégies proposées par le joueur A. De plus, comme ce jeu est « *organiquement coopératif* », A ne peut gagner sans B et inversement. Or, le joueur B possède « *les informations nécessaires à la production de la stratégie gagnante dont A doit témoigner la maîtrise* », (Ibid., p.20). Cependant, il ne peut révéler la stratégie gagnante directement à A sans mettre à mal la « *clause proprio motu* ». Il doit donc faire en sorte que le joueur A assume la responsabilité de « *jouer vraiment au jeu* ». Ce transfert de responsabilités du savoir et de la situation de l'enseignant aux élèves, est défini par Brousseau (1998) comme une « *nécessité de dévolution, organique au jeu didactique* », (Ibid., p.20). Or, « *La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (Brousseau, 1998, p. 303). Donc le joueur B doit faire

en sorte que le joueur A s'investisse dans le jeu, produise des stratégies que B jugera gagnantes, pour gagner le jeu. Afin de l'aider à produire ces stratégies, le joueur B ne doit pas révéler tout ce qu'il sait au joueur A, sous peine d'empêcher ce dernier de produire des stratégies gagnantes de son propre mouvement (*proprio motu*), et de ne plus être certain qu'il est appris. Tout jeu didactique nécessite donc de la réticence de la part du joueur B, qui « *doit produire des systèmes de signes, en taisant une part essentielle du savoir. L'élève lui, devrait interpréter ces systèmes de signes pour apprendre et/à produire les stratégies gagnantes* », (Ibid., p.22). Autrement dit, si l'enseignant divulgue tout, ou à l'inverse ne divulgue rien, il n'y a pas d'apprentissage possible. L'enseignant doit tendre vers un juste équilibre entre la réticence et l'expression du savoir.

Brousseau (1998) met en évidence deux biais à ce dialogue didactique, deux façons pour le joueur B de « tricher au jeu » soit « *au moment de la production par A (l'élève) de la stratégie gagnante (effet Topaze) et au moment de son « évaluation » (effet Jourdain)* », (Ibid., p.21). Le premier effet désigne les cas où le joueur B peut être tenté de « *donner directement à A des informations concernant le savoir, en permettant ainsi la production de comportement mimant la stratégie gagnante sans que celle-ci ne soit appropriée* » (Ibid., p.21)¹⁶. Le deuxième caractérise le fait que « *le joueur B peut être tenté de reconnaître dans un comportement de A une stratégie gagnante et de « décréter le gain »* », alors que ce n'est pas le cas¹⁷. Ces deux effets poussés à l'extrême renvoient à des dysfonctionnements majeurs de la relation didactique, mais ils représentent néanmoins « *des tensions communicationnelles fondamentales et normales (ils sont la norme), qui dépassent d'ailleurs la relation didactique* », puisque « *parlant avec autrui, j'aurais nécessairement tendance à reconnaître dans les mots les catégories qui m'animent, en déformant éventuellement le sens de ses propos (effet Jourdain), et j'aurais nécessairement tendance à lui fournir des signes qui lui permettront de saisir mes propos sans nécessairement bien les comprendre (effet topaze)* », (Sensevy, 2001, p.80).

¹⁶ L'effet Topaze est inspiré de la pièce de théâtre de Pagnol (1970) du même nom. Monsieur Topaze, enseignant, fait une dictée à ses élèves en exagérant les liaisons, pour qu'ils les identifient et ne commettent pas de fautes. Pour que les élèves écrivent « les moutons étaient », Topaze leur dit : « Je dis moutonsse étaient ... étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne, il y avait plusieurs moutonsse ». Ce faisant, le professeur permet à l'élève de répondre sans Savoir, il enfreint la clause *proprio motu* en empêchant les élèves de mettre en place des stratégies gagnantes de leur propre mouvement.

¹⁷ L'effet Jourdain est inspiré de la pièce « les bourgeois gentilshommes » de Molière (acte 2, scène 4), dans laquelle monsieur Jourdain se voyait gratifier par le maître du « savoir de prose » alors qu'il parlait comme d'habitude. Là aussi la clause *proprio motu* est biaisée.

De plus, pour comprendre ce qui se joue dans toute institution didactique (une classe, un cours), il est nécessaire de « *décrire le ou les contrats didactiques qui régissent telle ou telle transaction ou système de transactions* », (Ibid., p.17). Par « contrat didactique », l'auteur entend « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus du maître* » (Ibid., p.18). Dans sa pratique, l'enseignant met en place, de façon plus ou moins consciente, un système d'attentes, d'habitudes et de capacités que l'élève incorpore, là aussi plus ou moins consciemment, et sur lequel il s'appuie pour aborder un problème posé par une nouvelle situation didactique, un nouveau savoir à acquérir. Ce contrat didactique constitue donc un *déjà-là*, résultant en grande partie de l'action conjointe antérieure (entre professeur et élève), et sur lequel l'élève peut s'appuyer pour résoudre une situation donnée. Puisqu'il constitue un déjà-là, il ne peut être mis en place ou négocié, il est présent de fait et propre à l'expérience de chaque élève. Toutefois, ce contrat didactique est « *par nature destiné à être rompu, puisqu'une situation didactique est par nature une situation dans laquelle une bonne partie des habitudes sont « condamnées » à disparaître ou à être largement modifiées, avec l'avancée des savoirs.* » (Ibid., p.19).

Au sein d'un jeu didactique, l'élève peut donc se référer au contrat didactique lorsqu'il est confronté à un environnement nouveau qui lui pose problème, un nouveau milieu. Autrement dit, dans toute situation didactique, il faut du contrat (le déjà-là) et du milieu (l'à connaître). Et ce, dans le but de mettre en place des stratégies gagnantes pour avancer dans la résolution de ce problème et ainsi accéder au nouveau savoir en jeu. Pour Sensevy, cette notion de problème est définie comme « *ce qui échappe au contexte cognitif actuel, ce que le système de significations, propre au jeu didactique et qui en constitue l'arrière-fond [le contrat], ne peut traiter directement* » (Ibid., p.24). Le milieu désigne ainsi la structure symbolique du problème à résoudre, un système des objets matériels et symboliques auquel l'élève est confronté pour apprendre. Lorsqu'un élève aborde une nouvelle situation didactique, il y a résistance du milieu, et cette dernière apparaît comme un ensemble de signes épars, qu'il doit progressivement organiser en un système cohérent qui constitue ce nouveau savoir à apprendre. Pour Sensevy, cette notion de milieu fait référence soit « *à l'environnement cognitif commun (aux deux joueurs A et B), ou aux ressources et contraintes qui orientent les transactions dans le jeu hic et nunc¹⁸* », (Ibid., p.23).

¹⁸ « Hic et nunc » est une citation latine signifiant « ici et maintenant ».

Nous comprenons alors que les capacités « déjà-là » du contrat didactique ne peuvent être envisagées sans s'intéresser au milieu auquel est confronté l'élève et inversement. Bien que nécessaire, le contrat n'est pas suffisant. S'il l'était, l'élève n'apprendrait rien de nouveau, rien qu'il ne sait déjà. Au départ de tout jeu didactique, il y a donc un déséquilibre entre le contrat, le déjà-là résultant en partie de l'action conjointe antérieure, et le milieu, l'à-connaître présent dans une structure symbolique spécifique. Lorsque le contrat et les transactions entre professeur et élève sont suffisants pour que ce dernier résolve le problème posé par le milieu et s'approprie un savoir nouveau, alors nous pouvons considérer que l'équilibre didactique est suffisamment atteint. La dialectique contrat-milieu, centrale dans notre analyse, nous renseignera sur ce processus d'équilibre didactique entre le contrat (le déjà-là) et le milieu (ce qui est à-connaître), nécessaire à toute forme d'apprentissage. La dialectique réticence-expression mettra en lumière tout ce que l'enseignant tait ou divulgue au sein d'une transaction didactique, afin de permettre à l'élève de gagner le jeu. En entrelaçant ces deux dialectiques, nous pourrions analyser précisément la manière dont l'action conjointe, entre l'enseignante étudiée et ses élèves, a pu permettre, ou pas, aux élèves, de passer d'un nouveau problème à un problème résolu et ainsi construire un nouveau contrat, une nouvelle référence, un nouveau savoir.

III) Ce qui fait problème : problématique et hypothèses

Les pratiques enseignantes sont à comprendre dans un « système en mutation », l'école inclusive, qui se doit de répondre positivement à l'hétérogénéité d'élèves qu'elle scolarise et de garantir l'accessibilité des savoirs pour tous. Notons que la question de l'accessibilité est à comprendre, « *non pas comme accessibilité matérielle, mais une accessibilité qui permet que l'enfant devienne un élève* » (Suau, 2016, p.63)

À partir de là, nous pouvons nous questionner sur plusieurs points. Comment un enseignant anticipe-t-il, prépare-t-il sa séance ? Comment adapte-t-il sa pratique *in situ* ? Autrement dit, comment « *le professeur construit d'abord le jeu, avant de faire jouer le jeu in situ* » (Sensevy, 2011, chap. 5 p.185). Est-ce que ces adaptations permettent une accessibilité didactique et répondent aux objectifs qu'il s'était fixés initialement ? Enfin, comment l'enseignant gère l'hétérogénéité au sein de sa classe ? Autrement dit, par quelle action didactique l'enseignant peut faire jouer et gagner le jeu, à l'ensemble de ses élèves aux profils hétérogènes ?

Notons que ces questionnements ont évolué depuis le début de l'année, grâce aux différents lectures et échanges avec les enseignants qui encadrent cette formation. Au commencement, cette étude portait sur ce que produisent les pratiques en termes d'apprentissage, et non pas en termes d'accessibilité. Cependant, comprendre ce que produit l'action de l'enseignant, en termes d'apprentissage chez l'élève, semble difficile à saisir dans le cadre de cette étude, basée sur l'analyse d'une séance. Il faudrait en effet mener une recherche sur un temps beaucoup plus long. Alors qu'il paraît tout à fait réalisable d'analyser ce que l'action professorale produit en termes d'accessibilité, d'autant plus que les pratiques inclusives vont de pair avec cette accessibilité. De plus, la revue de littérature initiale prenait en compte des travaux sur les identités professionnelles des enseignants. Cette partie semble, en fin de compte, peu pertinente pour cette étude. Néanmoins, nous garderons à l'esprit que la conception, que les enseignants ont de leur métier, exerce une influence sur leurs pratiques, en termes d'adaptations pédagogiques.

L'évolution de ces questionnements a permis d'aboutir à la problématique suivante :

En quoi l'action d'un enseignant permet-elle de rendre accessible une situation pédagogique, pour des élèves dits à « besoins éducatifs particuliers », tout en prenant en compte l'hétérogénéité au sein de la classe ? Et qu'est-ce que cela produit en termes d'accessibilité didactique pour ces élèves ?

De plus, la revue de littérature présentée ci-dessus soulève plusieurs hypothèses :

« Étant enseignante dans le milieu ordinaire, elle serait focalisée sur la guidance pour aider ses élèves, plutôt que d'avoir recours à une gamme variée de gestes pédagogiques d'adaptation, comme c'est le cas pour les enseignants spécialisés », (Mazereau, 2011).

Et, « Enseignant à des élèves « à besoins éducatifs particuliers » au sein d'une classe qu'elle considère comme fortement hétérogène, l'enseignante aurait recours à une pédagogie différenciée pour garantir un égal accès aux savoirs à tous ses élèves » (Forget, 2017).

Afin de répondre à cette problématique et vérifier ces hypothèses, une enquête de terrain a été élaborée dans le but de récolter les données à analyser. Ces données ont été recueillies selon un cadre méthodologique précis que nous détaillons dans la partie suivante.

IV) Cadre méthodologique

Pour mener à bien une étude, il est important de délimiter un terrain d'enquête dans lequel seront tirées les données, et une méthodologie d'enquête pour encadrer la manière dont ses données seront récoltées puis analysées, afin de garantir le plus d'objectivité possible. Cette partie s'attache à détailler cette méthode.

Un terrain d'enquête

Cette étude s'appuie sur des données issues d'un terrain d'enquête précis, à savoir, une classe ordinaire, dans une école élémentaire, scolarisant un ou plusieurs élèves dits à « besoins éducatifs particuliers », sans AESH.

Rappelons que cette enquête porte sur les pratiques d'un enseignant, dans le contexte de l'école inclusive, qui prône la scolarisation de tous les élèves dans une classe ordinaire, proche du domicile. Il semble donc opportun de porter notre attention sur une classe ordinaire, plutôt que sur un dispositif spécialisé (Ulis, IEM, IME, ...).

Bien que le choix de réaliser une étude auprès d'un enseignant du primaire, plutôt que du secondaire, soit purement personnel, celui d'une école élémentaire, et non maternelle, se justifie. En effet, il semble plus aisé d'observer les adaptations mises en place par l'enseignant, en école élémentaire, où les séances sont plus longues, et où les enjeux de savoirs sont plus identifiables. De plus, les besoins éducatifs particuliers des élèves de l'école maternelle paraissent plus difficiles à repérer, étant donné que ces enfants n'en sont qu'au début de leur scolarisation.

Enfin, l'intérêt de mener une étude, sur des gestes d'adaptations concernant des élèves dits à « besoins éducatifs particuliers », ne bénéficiant pas d'un accompagnement par une AESH, est d'éviter tout biais, lié à l'intervention d'une tierce personne dans la relation didactique.

C'est pourquoi l'enquête se déroule dans une école élémentaire du centre-ville de Nantes, auprès d'une enseignante d'une classe de CM1, scolarisant plusieurs élèves dits à besoins éducatifs particuliers ne bénéficiant pas d'une aide humaine.

Notons qu'une étude, quelle qu'elle soit, a lieu dans un contexte particulier, qui est à prendre en compte dans l'analyse des données qui y sont récoltées. C'est pourquoi il semble primordial d'apporter quelques précisions concernant notre terrain d'enquête.

Premièrement, au moment de l'enquête, les protocoles sanitaires en vigueur dans les établissements scolaires, en raison du Covid-19, ne permettaient pas l'accueil d'une personne étrangère à l'établissement. Ce qui a fortement complexifié la recherche d'un terrain d'enquête. Mon choix s'est donc porté sur une des écoles primaires dans lesquelles j'intervenais en tant qu'AESH, ce qui n'est pas sans biais concernant le travail de distanciation nécessaire à la production d'une recherche objective. Cependant, le fait que l'étude se déroule en élémentaire, et non en maternelle où je travaillais à ce moment-là, a permis de mettre une distance nécessaire entre mon lieu de travail et mon sujet d'étude.

Deuxièmement, l'établissement dans lequel se déroule cette étude est une ancienne école d'application, ce qui peut expliquer en partie l'accord du directeur d'établissement et de l'enseignante pour participer à cette étude. Rappelons qu'une école d'application est un établissement qui participe à la formation des professeurs des écoles, qui travaille en liaison avec l'INSPE, avec le concours de maître-formateurs consacrant une partie de leur service à l'encadrement des stagiaires et à leur formation théorique. Le fait que l'équipe éducative soit sensibilisée à la formation des futurs enseignants et à la recherche universitaire a pu avoir un impact sur leur posture durant l'enquête.

Enfin, il semble important de préciser que la prise de contact avec l'enseignante s'est déroulée dans un contexte particulier, celui d'une reprise de poste après un arrêt de longue durée, entre novembre et avril. Bien qu'ayant peu d'impact sur les données recueillies, cet arrêt maladie a influencé la conception que l'enseignante a eue de sa pratique cette année-là.

Une fois le terrain d'enquête délimité, il convient de définir le cadre méthodologique.

Une méthodologie d'enquête

Une enquête qualitative

Cette étude est une enquête empirique qualitative, qui repose sur une étude de cas.

Il existe deux grands types d'enquêtes en sciences sociales, l'enquête quantitative et l'enquête qualitative. Alors que la première approche consiste à prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène, « *le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt*

qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants » (Mays et Pope, 1995, p. 43).

De plus, une étude de cas consiste à « raisonner par cas », et « raisonner par cas, c'est collecter un ensemble de traces, d'indices, dans différents registres (types de données), qui ensemble vont établir un réseau de significations et finir par faire signe (signifier quelque chose) » (Passeron et Revel, 2005).

Or, il existe différentes méthodes de récoltes de données en sciences sociales, comme les entretiens (directif, semi-directif...), les observations (participante ou non), les recueils filmiques ou documentaires, l'analyse de discours, etc.

Méthodologie initiale

Afin de récolter les données empiriques, plusieurs techniques d'enquêtes avaient été envisagées :

- Un entretien exploratoire : pour prendre contact avec l'enseignante et comprendre qui enseigne ? À quels profils d'élèves ? ... dans le but de fournir des pistes pour la construction du guide d'entretien ou pour le recueil filmique.
- Un entretien de type semi-directif : pour comprendre comment l'enseignante prépare sa séance et plus particulièrement, comment elle anticipe les adaptations pédagogiques qu'elle devra opérer pour garantir l'accessibilité didactique à ses élèves. Il s'appuie sur une grille d'entretien, permettant de dégager les grands thèmes à aborder, tout en laissant l'interviewé s'exprimer librement sur chaque thème.
- Un recueil filmique : qui consiste à filmer une séance d'enseignement afin d'observer les adaptations pédagogiques *in situ*. Cette méthode se veut plus objective qu'une simple observation de séance qui laisserait trop de place à l'interprétation du chercheur. La vidéo sera retranscrite de la même manière que les entretiens.
- Un entretien d'autoconfrontation : cette méthode consiste à présenter des extraits vidéos de la séance et des productions d'élèves à l'enseignant, pour engendrer une discussion réflexive sur sa pratique.

Malheureusement cette méthodologie d'enquête initiale n'a pas pu aboutir. L'entretien exploratoire et l'entretien semi-directif se sont déroulés sans encombre. Le recueil filmique et l'entretien d'autoconfrontation n'ont pas eu lieu faute d'avoir obtenu les autorisations parentales nécessaires aux prises de vue au sein d'un établissement scolaire. Afin de pallier ce refus, une partie de la méthodologie d'enquête a donc été repensée pour aboutir à la méthodologie présentée ci-dessous.

La méthodologie d'enquête

Un entretien exploratoire a été réalisé le 29 avril 2021. Cette entrevue informelle, d'une vingtaine de minutes, s'est déroulée dans la classe de l'enseignante en fin de matinée, et n'a pas été ni enregistrée ni retranscrite. Cependant des notes ont été prises à la sortie de l'entrevue. Ce temps a été mis à profit pour me présenter, lui parler de ma recherche et de répondre à ses questions. Après être revenue sur mon parcours universitaire et professionnel et mon souhait de devenir enseignante, je lui ai présenté mon étude comme suit : « je cherche à comprendre comment tu t'adaptes à l'hétérogénéité de tes élèves ». Pour ce faire, je lui ai demandé de m'accorder trente minutes à une heure d'entretien, en présentiel ou en visio-conférence, pour qu'elle me parle d'elle et de sa classe ; puis de venir observer et filmer une séance d'enseignement, et enfin de reprendre contact pour échanger sur ce qui s'est déroulé pendant l'observation. J'ai précisé que cette méthode était pour moi essentielle afin de saisir de manière la plus objective possible ce qui se déroulait lors d'une séance (interactions verbales et non verbales, utilisation de l'espace et déplacements dans la classe, matériel utilisé, etc.). Cette discussion a également permis de définir ensemble un moment opportun pour l'observation de séance, à savoir plutôt une matinée lors d'une séance de français ou de mathématiques.

Durant le mois de mai, les autorisations de prises de vue ont été distribuées aux élèves de l'enseignante.

Après plusieurs échanges par mail et par téléphone, un rendez-vous par visioconférence a été programmé le 14 juin en fin d'après-midi. L'enseignante a souhaité avoir les questions en amont pour pouvoir se préparer. Cet entretien de type semi-directif a été enregistré et retranscrit. Une grille d'entretien, regroupant plusieurs grands thèmes à aborder, a été élaborée en amont de l'entretien, afin de récolter le plus de données pertinentes pour l'enquête. Cette grille sert de guide à l'entretien, afin de ne pas oublier de thèmes à aborder, tout en laissant l'enseignante dérouler ses propos. Quatre grands thèmes y sont abordés : le talon sociologique de l'enseignante (son parcours universitaire et professionnel) ; l'école inclusive ; sa classe et les

profils d'élèves ; la construction d'une séance et les adaptations qu'elle y effectue. Lors de cet entretien, l'enseignante m'a annoncé qu'un tiers des parents avaient répondu négativement à l'autorisation de prise de vue au sein de la classe, ce qui remettait complètement en question le recueil filmique prévu à l'origine.

Ce dernier a donc été remplacé par une observation non participante, in situ, avec prise de son et prise de notes, afin de récolter des données les plus objectives possible. L'enseignante a été équipée du micro avant l'arrivée des élèves et a déclenché l'enregistrement dès le début de la séance, avant mon arrivée dans la classe. Un autre dictaphone a été posé sur le bureau au fond de la classe¹⁹. Ces enregistrements ont été couplés avec une prise de notes tout au long de la séance. Malheureusement, l'enregistrement du micro-cravate s'est arrêté avant la fin de la séance. Le tableau de prise de notes ainsi que l'enregistrement du deuxième dictaphone posé sur la table I, au fond de la classe, ont permis de pallier ce problème technique et d'avoir une retranscription des interactions en fin de séance. Seul l'enregistrement du micro-cravate a été retranscrit en intégralité. Un schéma de la classe a été réalisé²⁰, en accolant une lettre différente pour chaque îlot, le tableau ou les bureaux de l'enseignante, et un chiffre a été attribué à chaque chaise. Ce schéma a permis de reporter dans un tableau de prise de notes chaque déplacement de l'enseignante, et de savoir à quel élève elle s'adressait. Un « clap » a été utilisé pour synchroniser toutes les bandes-son.

Notons qu'un premier rendez-vous avait été fixé un vendredi matin (25/06/21) pour observer une séance de mathématiques sur la droite graduée. Une fois l'observation réalisée, nous nous sommes rendu compte que cette séance ne comportait que peu d'interactions entre l'enseignante et les élèves et qu'elle ne mettait en évidence que peu d'adaptations ou de différenciations, pour les élèves dits à besoins éducatifs particuliers de cette classe. Cette séance de mathématiques qui s'apparente plus à un cours magistral n'est donc pas retranscrite ni analysée ici. Nous avons décidé de reprogrammer une observation de séance de français pour le mercredi suivant (30/06/21). C'est cette séance qui sera analysée dans la suite de ce mémoire.

Enfin, il semble important de préciser que les données récoltées dans le cadre de cette enquête ont été anonymisées, les lieux ou noms apparaissant ici ont été modifiés. Le schéma de classe, réalisé dans le cadre de l'observation de séance, participe à l'autonomisation des données. En effet, dans le transcript de la séance, une partie des élèves sont nommés par la lettre de leur îlot

¹⁹ Ce deuxième dictaphone est posé sur la Table I du schéma de la classe de CM1

²⁰ Vous trouverez ce schéma de classe à l'annexe n°3.

et le numéro de leur chaise (ex : l'élève B3 correspond à l'élève assis à l'îlot B chaise n°3). Cependant afin de faciliter la lecture de l'analyse, certains élèves sont nommés par un prénom factice, et non par une lettre et un chiffre.

Cette méthodologie d'enquête permet de récolter plusieurs types de données, comme les notes de l'entretien exploratoire et les échanges de mails, les retranscriptions de l'entretien semi-directif²¹ (réalisé par visioconférence et enregistrée) et de la prise de son de la séance de français (via le micro-cravate de l'enseignante), ainsi que les prises de notes lors de l'observation de séance (sous forme d'un tableau).

L'entretien semi-directif et la bande-son de la séance ont été retranscrits grâce au logiciel Sonal, puis reporté chacun dans un tableau différent, mettant en évidence pour chaque verbatim, le numéro de tour de parole, le nombre de minutes et de secondes qui se sont écoulés depuis le début de la bande-son, le locuteur (qui parle), ainsi que le transcript de ce tour de parole (ce qui se dit). Deux colonnes supplémentaires apparaissent dans le tableau de retranscription de la séance de français²², à savoir, le positionnement de l'enseignante dans la classe au moment où elle parle et les interactions non verbales observées. Ces deux dernières colonnes proviennent du croisement des données de la retranscription de la bande-son, de tableau de notes d'observation et du schéma de la classe.

La seconde partie de cette recherche porte sur l'analyse quantitative et qualitative des données ainsi recueillies.

²¹ Vous trouverez le transcript de cet entretien préparatoire en annexe n° 4.

²² Vous trouverez le transcript de la séance de français en annexe n°5.

PARTIE 2 : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSIONS DES HYPOTHESES

1) Contextualisation de la séance

1) L'enseignante

Afin de comprendre au mieux l'action de l'enseignante et ses choix en termes d'aménagements et de gestion de l'hétérogénéité de sa classe, il paraît nécessaire de revenir sur son parcours universitaire et professionnel, ainsi que sur la vision qu'elle a de sa classe et de son métier au sein de cette école inclusive.

Après un bac littéraire, elle passe un concours et suit une formation pour travailler dans le milieu de la petite enfance. Les premiers stages qu'elle effectue dans ce secteur lui permettent de réaliser que ce n'est pas ce qu'elle veut faire. Elle décide alors de se tourner vers les métiers de l'enseignement.

Afin de se préparer au mieux au concours de professeur des écoles, elle effectue un double cursus, en réalisant une licence d'histoire géographie, option langues étrangères, à la faculté et une licence en sciences de l'éducation par correspondance. Elle obtient son concours et enseignera dans des classes élémentaires de la région parisienne de 2004 à 2014.

Son premier poste fut pourvu en CLIS pour « enfants malvoyants », (Tdp. 28). Malgré une formation sur le braille suivie cette année-là, elle n'a pas été affectée sur ce poste l'année suivante, mais mutée dans une CLIS pour « enfants déficients » (Tdp. 28), au moment du mouvement définitif. Comme le confie l'enseignante dans l'entretien préparatoire, cette expérience en CLIS a été très formatrice pour elle, et lui a permis d'être sensibilisée dès le début de sa carrière à l'adaptation scolaire et la scolarisation d'élèves en situation de handicap.

04'48	28	PE	[...] Et c'était une super expérience, très particulière et très formatrice, même si déroutante en début de carrière.
05'30	30	PE	Je pense que je serais beaucoup plus armée aujourd'hui pour refaire ça. Et je suis très tentée pour rebifurquer dans l'ASH.
<i>Verbatim issues de l'entretien préparatoire</i>			

Une fois en poste dans une classe ordinaire, forte de son expérience en CLIS, elle a eu l'occasion d'effectuer une formation d'un an sur les troubles « Dys », à raison d'une fois par semaine. Bien qu'elle confie, dans l'entretien exploratoire, ne pas se souvenir de tout ce qu'elle a appris dans cette formation, faute de s'en servir au quotidien (Tdp. 126, entretien exploratoire), nous ne pouvons négliger l'impact que ces formations ont eu sur sa pratique, et sur sa vision de l'école inclusive.

L'enseignante conçoit l'école inclusive comme une « école pour tous, quelle que soit la difficulté, le handicap », (Tdp. 156, entretien préparatoire), ce qu'elle observe au quotidien en tant qu'enseignante dans une classe ordinaire.

40'08	156	PES	mais ça se voit énormément. C'est-à-dire qu'on a autant des enfants dyslexiques, autistes, ... handicapés moteurs, on a vraiment de tout. Tu connais la petite Sophie ?
<i>Verbatim issue de l'entretien préparatoire.</i>			

Cependant, elle trouve certaines limites à ce modèle inclusif. Elle cite le cas de Sophie, une élève de CP, présentant un polyhandicap moteur et cognitif, incluse dans une classe de CP et en maternelle, en attendant qu'une place se libère en IME. L'enseignante nous confie à son sujet :

40'42	160	PE	Mais elle était en CP en début d'année. Bon alors là je n'appelle pas ça l'école inclusive vraiment. Parce que certes elle est dans l'école, par contre ...
40'50	161	E	Elle ne participe pas forcément aux activités en classe ?
40'51	162	PE	Oui... il y avait quand même le côté sociable peut-être, mais en vrai il n'y avait pas vraiment d'interactions. Tu vois je trouve que ça a quand même sa limite.
<i>Verbatim issues de l'entretien préparatoire.</i>			

Elle aborde également la mise en partenariat, plus ou moins aisée, induite par la prise en charge des élèves présentant des « besoins éducatifs particuliers », notamment avec la famille et certains professionnels du médico-social comme les orthophonistes.

À la question « est-ce que vous travaillez en partenariat avec des professionnels du secteur médico-social » elle répond n'avoir « aucune connaissance sur ce réseau-là, mais travailler avec les familles » (Tdp. 170). Par exemple, lorsqu'elle a des doutes sur l'origine des difficultés d'un de ses élèves, elle en parle avec la famille et suggère un bilan orthophonique. C'est ensuite l'orthophoniste qui proposera à la famille un bilan médical plus complet si c'est nécessaire. Elle confie que la démarche est plus ou moins facile selon la nature des liens créés avec la famille de l'élève.

42'15	170	PE	[...] Bon après tout dépend de la personne que tu as en face et du lien que tu as avec les parents, la facilité pour eux aussi d'entendre les choses... [...]
<i>Verbatim issue de l'entretien préparatoire.</i>			

Bien qu'elle affirme n'avoir aucune connaissance avec le réseau des professionnels du médico-social (Tdp. 170), elle confie appeler systématiquement les orthophonistes de ses élèves, pour faire deux bilans au cours de l'année. Le premier bilan, au mois d'octobre, afin d'échanger leurs

observations au sujet de l'élève, et un deuxième bilan six mois plus tard pour voir si le travail réalisé auprès de cet élève a porté ses fruits (Tdp. 126). Quand les échanges entre l'orthophoniste et l'enseignante se déroulent convenablement, un vrai partenariat est possible, notamment via l'échange de pratiques.

31'28	128	PE	Et quand ça matche bien avec une ortho, tu poses des questions, elle te donne des petites astuces aussi.
<i>Verbatim issue du transcript de l'entretien préparatoire.</i>			

Enfin, l'enseignante nous expose la vision qu'elle a de sa classe. Tout d'abord, deux facteurs expliquent, selon elle, le fait d'accueillir autant d'élèves dits à « besoins éducatifs particuliers » ou en grande difficulté scolaire, cette année-là. Dans cet établissement, seule sa classe de CM1 est en simple niveau, l'autre classe est en double niveau CM1/CM2. Les élèves en difficulté sont plus facilement orientés dans sa classe en simple niveau, et un petit groupe d'élèves plus homogènes, capables de travailler en autonomie, est orienté dans l'autre classe en double niveau CM1/CM2. De plus, ses collègues, au courant de son expérience en CLIS et de son attrait pour l'ASH, préfèrent parfois qu'elle aide les élèves en difficulté (Tdp. 152, entretien préparatoire). Elle nous confie être un peu frustrée par cette forte hétérogénéité en classe ordinaire, puisqu'elle consacre beaucoup de temps au quotidien aux élèves les plus en difficulté au détriment des élèves plus autonomes.

37'45	152	PE	[...] c'est que les autres je les aime aussi quoi, et j'ai envie qu'ils progressent et des fois je me rends compte que je passe tout mon temps avec mes élèves en difficulté. Alors c'est vrai que les autres, oui c'est vrai, ils peuvent se débrouiller, mais pour autant j'aimerais aussi les pousser. Parce que même s'ils sont bons ils pourraient progresser quand même.
<i>Verbatim issue de l'entretien préparatoire</i>			

De plus, l'enseignante considère que son arrêt maladie de quatre mois a impacté son organisation de classe, ainsi que la conception qu'elle a de sa pratique cette année-là. Le premier mois après son arrêt maladie, elle a eu le sentiment d'être remplaçante dans sa propre classe (Tdp. 289), et a dû reprendre sa place auprès de ses élèves. Même si elle semble y être parvenue, elle regrette le retard accumulé durant son absence et trouve sa classe moins préparée que les années précédentes, notamment en termes d'habitude de classe permettant aux élèves d'être plus autonomes. Or en étant plus autonomes, ils permettent à l'enseignante d'avoir plus de temps à accorder aux élèves qui en ont le plus besoin.

1'03'50	279	PE	Oui, mais tu vois cette année je ne suis pas très fière de ma classe, parce que comme j'ai été blessée et que je ne suis pas venue... j'ai raté ... enfin
---------	-----	----	---

			j'ai été absente quand même quatre mois et demi, sur l'année ça fait beaucoup, j'ai toujours un temps de retard. Je suis à la bourre, je suis en retard, les habitudes n'ont pas été prises en début d'année et du coup je rame pour récupérer la classe. À leurs yeux je suis une remplaçante en fait. Je ne suis pas la maitresse titulaire à leurs yeux et ça se ressent. Ça se ressent dans les habitudes que je mets en place en début d'année. Et là je trouve que ça a manqué pas mal. Après ils sont mignons et tout, je ne me plains pas, mais le truc c'est qu'ils sont moins autonomes et forcément quand tu as beaucoup d'élèves en difficultés tu as besoin que les autres soient autonomes aussi.
<i>Verbatim issue de l'entretien préparatoire</i>			

L'enseignante, forte de sa formation et de son expérience en CLIS, est sensibilisée à l'accueil d'élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire. Elle est témoin du changement opéré au sein de l'école inclusive, notamment en observant une augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés à l'école ordinaire, et une plus grande diversité de handicap. Afin de scolariser ses élèves dans les meilleures conditions possible, elle instaure des coopérations avec la famille et les orthophonistes, et dispose d'une palette d'outils et d'aménagements pour rendre accessibles les savoirs scolaires à tous ses élèves. Cependant, elle trouve que l'école inclusive a ses limites, qu'elle n'est pas toujours bénéfique pour l'enfant, et que le grand nombre d'élèves par classe (une trentaine en moyenne) ne lui permet pas d'effectuer tous les aménagements nécessaires. Enfin, cette année est particulière pour elle puisque considère que sa classe est moins préparée que les années précédentes, que ses élèves ont moins d'automatismes et d'habitudes de classe leur permettant d'être plus autonome dans le travail.

Avant de détailler la pratique de l'enseignante et les aménagements mis en place dans sa classe, revenons sur le profil de ses élèves.

2°) Les élèves

La classe de CM1 est composée de trente élèves. Parmi eux, sept élèves présentent, selon l'enseignante, des besoins éducatifs particuliers. Lors de l'entretien préparatoire, elle les a décrits de la manière suivante :

Nom	Particularités	Description par l'enseignante
Vincent	Haut potentiel intellectuel (diagnostiqué)	Gestion du comportement envers ses pairs, besoin d'être canalisé, prend beaucoup de place dans la classe. Change régulièrement de place en fonction de ses besoins (au calme ou en groupe). Réfléchit à voix haute. Besoin d'aide pour se lancer dans une activité.

		Aucune différenciation pédagogique sauf une diminution de la charge de travail, dans un but motivationnel. Quand il sature, il ne suit pas le cours avec le reste de la classe, mais il fait des ateliers de construction au fond de la classe, pour travailler sa motricité fine.
Célia	Déficience cognitive	Faible compréhension, mais compense grâce aux automatismes. Ne traite qu'une information à la fois. Aménagement des évaluations.
Lucas	Faible niveau (lent)	Se débrouille seul, mais lentement. Il a beaucoup travaillé en petit groupe avec l'enseignante à la table d'appui, au fond de la classe (TG).
Antoine	Trouble Dys (diagnostiqué, PAP)	Troubles Dys assez sévères. Dictée à l'adulte fréquente, notamment pour les évaluations. Aide d'un pair scripteur.
Louise	Faible niveau (lent)	Se débrouille seul, mais lentement. Elle a beaucoup travaillé en petit groupe avec l'enseignante sur la table G, au fond de la classe.
Basile	Haut potentiel intellectuel (diagnostiqué)	Aucun besoin d'aménagement ou de différenciation. Réfléchit à voix haute. Parfois seul à une table pour ne pas gêner le reste du groupe.
Arthur	Trouble Dys (diagnostiqué)	Élève qui compense énormément et qui a de très bons résultats scolaires, mais un faible niveau de lecture. Demande beaucoup moins d'aménagements qu'en début d'année et ne se déplace presque plus à la table G. (doute de PE sur le diagnostic).

En plus de ce groupe de sept élèves identifiés par l'enseignante, elle confie avoir un groupe d'élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages scolaires.

06'20	34	PE	[...] j'en ai d'autres qui ne sont pas DYS, mais qui sont ... tu sais il y en a plein qui ne sont pas estampillés, mais pour autant qui sont en grande difficulté. [...]
37'04	150	PE	[...] Je pense que j'ai quand même.. je ne suis pas loin d'avoir un tiers d'élèves en difficulté quand même, sur trente c'est énorme. Je n'en ai jamais eu autant.
<i>Verbatim issues de l'entretien préparatoire</i>			

Elle évoque également certains de ses élèves qui, au contraire, ont beaucoup de capacités et accomplissent rapidement les tâches demandées.

08'40	42	PE	[...] Et après j'ai Vincent, qui ... alors lui, tu ne l'oublies pas par contre... Vincent qui est plutôt haut-potentiel. Dans le même genre, j'ai aussi Basile qui est haut potentiel. Donc c'est un peu la Cour des Miracles.
35'16	146	PE	Il y en a qui sont hyper rapides et en plus ça permet d'occuper un peu les rapides.
<i>Verbatim issue de l'entretien préparatoire</i>			

Afin de comprendre comment l'enseignante gère la forte hétérogénéité qu'elle perçoit dans sa classe, nous allons maintenant détailler les différentes stratégies qu'elle met en place.

3°) Les aménagements

Dans l'entretien préparatoire, l'enseignante nous confie l'impact de son arrêt maladie sur la gestion et la préparation de sa classe cette année-là, qu'elle considère particulièrement hétérogène puisqu'elle comporte au moins un tiers d'élèves en difficulté.

Cependant, elle expose plusieurs aménagements qu'elle met en place pour gérer cette hétérogénéité. Nous les avons classés dans le tableau ci-dessous²³.

Catégorie de gestes d'aide	Aménagements mis en place par l'enseignante
Cadre de travail	<ul style="list-style-type: none"> - En îlot ou sur une table, seul. Les élèves sont placés en îlots pour former des groupes hétérogènes permettant le travail en groupe et le tutorat et évitant de stigmatiser les élèves en difficulté en les plaçant sur le même îlot. - Table G pour travail en petit groupe avec l'enseignante (ils ne sont pas regroupés sur le même îlot pour ne pas les stigmatiser, donc sur base de volontariat elle propose qu'ils se déplacent en TG s'ils ont besoin d'aide)
Adaptation de la prescription (consigne de mise au travail)	<ul style="list-style-type: none"> - Aide pour la mise au travail, motivation, répéter les consignes. - Détailler les étapes à réaliser pour mener à bien l'exercice.
Adaptation des moyens (différenciation)	<ul style="list-style-type: none"> - Dictée à l'adulte - Travailler sur un polycopié plutôt que de tout écrire sur un cahier
Adaptation de parcours (individualisation)	<ul style="list-style-type: none"> - Réduction de la quantité de travail (souvent une ou deux items dans un exercice) - Outils pense-bête en couleur : tableau des nombres décimaux, de mesures, de conversions en maths, tableau de conjugaison en français. (code couleur des pense-bêtes utilisés au tableau ex : unité en rouge, dixième en bleu, centième en vert). Cet outil sert à toute la classe notamment au démarrage d'une notion, puis chaque élève s'en affranchit à son rythme. Certains élèves peuvent utiliser ces outils pendant les évaluations. - Ajout de couleur sur les polycopiés (entoure le sujet en rouge, le verbe en vert ...)
Aide des pairs dans la classe	Sur base de volontariat, via le travail en groupe ou du tutorat, élève scripteur.
Guidance	Travail en petit groupe à la table d'appui, sur base de volontariat.
Apport méthodologique et métacognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire la date et la matière à la place de l'élève - Faire le premier item avec l'élève pour s'assurer que les consignes soient comprises. - Détailler les étapes à réaliser pour mener à bien l'exercice.
Adaptation à l'évaluation	Aménagement des évaluations (dictée à l'adulte, utilisation d'outils pense-bête, diminution de la quantité

²³ Ce tableau reprend les catégories de la typologie des gestes d'aide réalisé par Gombert et Roussey (2007)

	d'exercice, évaluation à l'oral plutôt qu'à l'écrit, se concentrer sur une règle de conjugaison lors d'une dictée par exemple).
Revalorisation de l'élève	Encouragement, motivation.
Réponses inclassables	- Activité proposée pour canaliser certains élèves qui finissent très vite leur travail (tangram, mécano, livre, tutorat) - Petit conseil de classe pour aborder un problème de comportement qui a gêné la classe et trouver ensemble des solutions pour y remédier (apprendre à vivre ensemble).

L'enseignante nous confie également que ces aménagements prévus à l'avance ne fonctionnent pas toujours comme prévu et qu'elle doit s'adapter in situ. Et que malgré ses préparations de séances, elle n'arrive pas toujours à gérer tous les besoins de ses élèves.

33'26	140	PE	Et donc, même sans ça, la classe elle tourne. Pour autant, bah en fait, tu arrives, quand tu n'as pas bien préparé ce que tu fais c'est que tu es là, tu es présente, tu tournes parmi tes élèves, et puis "allez tiens, toi je t'aide un petit peu, je te réexplique, je te lance"
37'04	150	PE	oui mais des fois tu ne gères pas hein... des fois bah machin il a fait que deux tiers de l'exercice, là ce jour-là tu étais bloqué sur un autre, lui il était bien, il était lancé et bon bah ça a profité à l'autre et la fois d'après tu essaies que ça tourne que ce ne soit pas toujours le même qui profite de toi.

De plus, elle explique mettre à profit la forte hétérogénéité au sein de sa classe, en mettant en place du tutorat par exemple, qui profite autant au tuteur qu'à l'élève qui en bénéficie (Tdp. 142 et 146, entretien préparatoire). Elle se sert donc de l'hétérogénéité de sa classe comme d'un levier pour les apprentissages de tous.

En plus de ces aménagements, énoncés lors de l'entretien préparatoire, l'analyse du transcript issu de l'observation de la séance de français met en évidence d'autres gestes d'aide. Nous les avons regroupés dans quatre « profils d'aide », détaillés dans le tableau ci-dessous :

« Profil » d'aide	Combien d'élèves	Milieu	Élèves concernés
aménagements avec correction et déplacement en TG	3 élèves	Guidance haute, placement en TG, réduction de la quantité de travail et réponse inscrite sur un photocopié.	Lucas, Vincent, Célia
Aménagements sans déplacement en TG et avec correction	6 élèves	Diminution de la charge de travail (soit exercice 5 et 7, soit tous les exercices, mais pas tous les items), écrire sur le photocopié, correction et aide de PE, attire leur attention	Louise, Antoine, E4, E2, D4, B1

		sur fautes récurrentes et demande travail de relecture.	
aucun aménagement ni déplacement en TG, mais avec correction	8 élèves clairement identifiés	Réalise les 3 exercices en recopiant tout sur leur cahier ; ont le droit de regarder leur cahier de leçon ; doivent travailler dans le silence, se relire, déposer leur travail sur le bureau de PE pour correction ultérieure, retourne à leur place et lise en silence jusqu'à la fin de la séance + correction /remarque de l'enseignante	C3, B6, D1, C6, F4 (plus du recadrage que de la correction, comme F2), A4, A1
aucun aménagement aucune correction, aucun déplacement en TG	13 élèves en autonomie totale	Réalise les 3 exercices en recopiant tout sur leur cahier ; ont le droit de regarder leur cahier de leçon ; doivent travailler dans le silence, se relire, déposer leur travail sur le bureau de PE pour correction ultérieure, retournent à leur place et lisent en silence jusqu'à la fin de la séance	(dont Arthur et Basile) ; (dans ces 13 élèves certains ont pu bénéficier de correction, mais sans être identifié sur l'enregistrement, ex : élève D, élève A sont des élèves qui ont parlé sans être clairement identifiés).

L'enseignante précise dans l'entretien préparatoire qu'elle a observé une évolution chez certains de ses élèves en difficulté. Au moment de l'observation, en fin d'année, certains élèves ne ressentent plus le besoin de se déplacer à la table d'appui ou de s'appuyer sur des outils pense-bête pour réaliser leurs tâches.

4°) La séance

La séance observée, enregistrée et retranscrite dans le cadre de cette étude, s'est déroulée un jeudi matin, à la fin du mois de juin donc en fin d'année scolaire. Il s'agit de la dernière séance d'une séquence de grammaire sur le futur. C'est une séance de révision, à la suite d'une évaluation partiellement réussie par les élèves.

00'08	1	PE		Alors ce matin on va retravailler un petit peu ce qui vous a posé problème, chut. Dans vos évals vous n'étiez pas tout à fait prêts, arrête ..., chut, sur le futur, donc on refait des petits exercices sur le futur. Vous écrivez la date !
<i>Verbatim issue de la retranscription de la séance de français</i>				

La séance dure environ une heure, de 9h à 10h, juste avant la récréation du matin. Plusieurs personnes étaient présentes dans la classe : l'enseignante (PE), Camille (une service civique travaillant dans l'établissement et présente ce matin-là), trente élèves et moi-même.

L'enseignante propose de réaliser trois exercices de conjugaison, de la page 53²⁴ du manuel « La grammaire au jour le jour », tome 3, de F. Picot, Ed. Nathan Ajustements, 2018. Chaque élève possède un classeur avec une partie du manuel photocopié dans son casier et semble habitué à s'en servir. La page 53 comporte trois exercices de conjugaison. Les élèves sont invités à : « recopier les phrases en conjuguant les verbes au futur » dans les exercices 5 et 6 et à « réécrire le texte au futur » dans l'exercice 7. En plus du travail de conjugaison, les élèves doivent réécrire toutes les phrases. Elle propose aux élèves qui le souhaitent de venir réaliser les exercices avec elle autour d'une « table d'appui »²⁵, au fond de la classe (table G).

L'enseignante a plusieurs attentes envers le groupe classe concernant :

- La présentation du cahier : écrire la date et la matière (alinéa, saut de ligne, surligner en rouge, belle écriture ...)
- La réalisation des exercices (recopier en conjuguant, ce qui nécessite de repérer le verbe, le sujet, et le mettre au futur avec la bonne terminaison, vérifier dans le cahier de leçon si besoin les terminaisons des verbes et mettre en place des stratégies pour conjuguer ceux qui ne sont pas écrits dans le cahier de leçon, se relire et corriger les fautes de copies, d'orthographe et de conjugaison).
- Autonomie dans le travail pour les élèves restés à leur place (même si Camille est présente ce jour-là pour les aider).
- Une fois le travail terminé : poser son cahier d'exercice sur le bureau de l'enseignante pour qu'elle le corrige ultérieurement, prendre un livre et le lire calmement.

La séance se compose de trois grande phases :

- Phase 1 : mise en place de la séance et passation des consignes : L'enseignante expose à tout le monde le déroulé de la séance et leur expose ses attentes. Elle précise certaines attentes supplémentaires pour quelques élèves (relecture, attention portée sur les accents ou les accords, par exemple). Elle propose aux élèves qui le souhaitent de se déplacer à la table d'appui pour bénéficier de son aide. Puis, elle met au travail les deux groupes (un groupe d'élèves volontaires à la table d'appui, et le reste de la classe en autonomie)

²⁴ Vous trouverez la page 53 de ce manuel en annexe n°6.

²⁵ Formalisé par Battut & Bensimhon (2006), le terme de « table d'appui » est emprunté par A. Forget (2017), et repose selon elle « sur l'idée de matérialiser dans la classe un espace – une table spécifique – où l'enseignant pourra réunir un sous-groupe d'élèves dans le besoin » (in conférence de consensus, différenciation pédagogique, Forget, 7&8 mars 2017, p.3)

- Phase 2 : Travail en petit groupe à la table d'appui : seuls trois élèves acceptent et se déplacent à la table d'appui. L'enseignante prend un temps avec un des élèves pour qu'il commence l'activité et la réalise de manière autonome. Puis, elle s'occupe parallèlement des deux autres, et réalise avec eux le premier exercice.
- Phase 3 : déambulation de l'enseignante (PE) dans la classe et correction des exercices : Elle laisse la table G en autonomie et déambule dans la classe pour vérifier les exercices du reste de la classe (ceux qui n'ont pas encore fini). À ce moment de la séance, plusieurs élèves ont déjà réalisé le travail demandé et lisent un livre calmement. Lors de cette déambulation, elle passera du temps essentiellement avec cinq élèves (dont l'élève E4) et reviendra aider les élèves de la table d'appui.

À la fin de la séance, tous les élèves, qu'ils aient bénéficié d'aménagements ou non, ont réalisé leurs exercices, avec plus ou moins d'erreurs. Selon l'enseignante, cette séance de révision n'a pas permis à tous les élèves d'acquérir le nouveau savoir en jeu, la conjugaison au futur.

1'02'15	56	PE	[...] malgré tout on a quelques erreurs, mais beaucoup moins. Ce n'est pas acquis encore pour eux.
<i>Verbatim issue du transcript de la séance de français (dictaphone 7)</i>			

Cependant, elle semble satisfaite des efforts et du travail fournis par les élèves qu'elle considère en difficulté.

1'02'15	56	PE	[...] Mais elle regarde en plus elle m'a fait ... elle a essayé de me faire ses sujets et on est bien là !
1'03'16	60	PE	[...] Puis certains tu vois, elle, elle a fait toute seule.
1'03'30	62	PE	[...] Arthur aussi il a bien bossé. [...]
1'03'50	64	PE	[...] ah bah tu vois il m'a tout écrit. Il s'est super déchiré ! Et puis même c'était bien parce que Matéo lui il a tendance à me faire tout, mais chaque mot il va me manquer une syllabe dans le mot et là il ...
1'04'10	65	E	Il a tout bien fait ?
1'04'12	66	PE	oui c'était cool, j'étais contente. [...]
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français (dictaphone 7)</i>			

Après avoir décrit l'enseignante et la conception qu'elle a de son métier et de sa pratique au sein de l'école inclusive, présenté ses élèves, détaillé les aménagements qu'elle met en place et résumé la séance observée, nous pouvons analyser plus en détail les données du transcript.

II) Analyses des données

Cette analyse, au travers de la double dialectique contrat-milieu / réticence-expression, empruntée à la TACD (Sensevy, 2007, 2011), se fonde sur la retranscription de cette séance de français²⁶ enregistrée grâce au micro-cravate placé sur l'enseignante. L'enregistrement dure 57 minutes et 15 secondes, et comporte 597 tours de parole (Tdp).

1°) Analyse quantitative

Dans un premier temps, une analyse quantitative a été réalisée. En reportant dans un tableur Excel le transcript de la séance de français avec les points de synchronisation de la bande-son opérée par le logiciel de retranscription Sonal, plusieurs données quantifiables ont pu être mises en évidence. En effet, à chaque fois qu'on identifie un nouvel interlocuteur au moment de la retranscription, le logiciel crée un point de synchronisation nous renseignant le moment précis où la verbatim commence (ex : PE (1min56s) : « ... » ; Elève E3 (2min08) : « ... »). De cette manière, nous avons pu déterminer combien de temps chaque personne parle. Notons toutefois que ces points de synchronisation comportent un biais puisque les temps de silence ne sont pas comptabilisés en tant que tels, mais sont compris dans le temps de parole de la personne s'exprimant juste avant ce silence. Par exemple, si l'enseignante parle 10 secondes avant un silence de 20 secondes, le temps exprimé pour cette verbatim sera de 30 secondes. Or, ces silences n'expriment pas tous la même chose, certains résultent d'un temps de déplacement de l'enseignante, d'autres dévoilent des temps de correction par exemple, même si certains silences ont pu être identifiés grâce au tableau d'observation de la séance.

Toutefois, plusieurs faits marquants émergent de cette analyse quantitative.

Lors de cette séance, 33 personnes sont présentes dans la classe, les trente élèves, l'enseignante (PE), Camille²⁷ (en service civique), et l'enquêteur (qui ne prendra pas la parole durant son observation). Sur les 32 personnes pouvant s'exprimer, 28 locuteurs sont clairement identifiés dans les échanges, dont l'enseignante (PE), 7 personnes identifiées par leur prénom et 16 élèves

²⁶ Vous trouverez la retranscription de la séance de français en annexe n°5.

²⁷ Précisons que Camille, en service civique dans cette école, est présente tout au long de la séance afin d'aider les élèves en autonomie s'ils en ont le besoin. La recherche étant centrée sur l'action de l'enseignante, aucun micro n'a enregistré les interactions qu'elle a eues avec ces élèves. De ce fait, elle apparaît peu dans le transcript, et comptabilise peu de tours de parole, puisqu'elle a été enregistrée uniquement par le micro placé sur l'enseignante (par exemple, quand elle parle fort lors d'une institutionnalisation au tableau ou quand elle s'adresse directement à l'enseignante).

nommés par l'îlot et le numéro de chaise sur laquelle ils se trouvent. Lorsque plusieurs élèves s'expriment en même temps, le tour de parole a pour locuteur « élèves », et lorsqu'un locuteur n'a pu être identifié le tour de parole est inscrit sous la mention « élève ».

En attribuant une couleur différente à chaque locuteur, et à chaque îlot, on obtient la frise chronologique ci-dessous, représentant l'ensemble de la séance. La séance est découpée en trois phases, une première phase de mise en place de séance, une deuxième phase de travail en petit groupe à la table G et une troisième phase de déambulation de l'enseignante à chaque îlot. La partie supérieure des frises met en évidence les locuteurs, la partie inférieure représente l'emplacement de l'enseignante au moment où le locuteur parle. La largeur des cases représente le temps de parole.

Ainsi, nous obtenons les frises ci-dessous ²⁸:

Phase 1 : Mise en place de la séance :



Phase 2 : Travail en petit groupe à la table G :



Phase 3 : déambulation de PE dans la classe :



Figure 1: représentation des locuteurs et de la position de l'enseignante, tout au long de la séance

		Légende:																										
LOCUTEUR	PE	Camille			Elève	Elèves	Lucas	Vincent	Célia	Louise	Elève D1	Elève D4	Elève D	Elève E4	Elève E2	Antoine	Elève B1	Arthur	Elève B6	Elève F2	Elève F4	Elève C6	Elève C3	Elève A1	Elève A	Elève A3	Elève A4	Elève A2
EMPLACEMENT		Tableau	déambulation	non identifié	Table G			Table D			Table E		Table B			Table F		Table C		Table A								

L'enseignante (PE, en bleu clair sur la frise) a une position topogénétique haute, puisqu'elle occupe plus d'un tour de parole sur deux, soit 326 Tdp sur 597 au total, qui correspondent à 75% du temps de parole (44 minutes sur les 58 minutes de l'enregistrement).

Si nous analysons le positionnement de l'enseignante dans la classe, nous pouvons remarquer qu'elle passe le plus de temps à la table G (en orange), soit plus de 16 minutes. Cela se comprend parfaitement puisque la table G correspond à la table au fond de la classe, où l'enseignante

²⁸ Vous retrouverez la frise chronologique de la séance et sa légende en annexe n°7.

travaille en petit groupe, avec des élèves qui en ressentent le besoin. Ce jour-là, trois élèves se déplacent : Vincent, Lucas et Célia. De plus, l'enseignante passe 12 minutes 30 au tableau, pour la mise en place de la séance, ou pour des temps d'institutionnalisation au tableau, au moment de la déambulation dans la classe. Enfin, lors de la 3^{ème} phase de la séance, elle échange environ 5 minutes avec les élèves des tables E, B et C, 3 minutes 30 avec ceux de la table D et environ une minute avec ceux des tables A, F et H.

Nous pouvons résumer les temps de dialogue entre l'enseignante et ses élèves dans le tableau ci-dessous :

	Nombre de tours de parole de l'élève	Temps de parole de l'élève à PE (en minutes)	Temps de parole de PE à cet élève (en minutes)	Temps de dialogue total entre PE et l'élève (en minutes)
Temps de dialogue > à 5 minutes				
Lucas	61	02 :52	04 :55	07 :47
Célia	37	01 :34	04 :37	06 :11
Vincent	32	01 :10	04 :19	05 :29
Elève E4	17	00 :58	04 :31	05 :29
1 minutes < Temps de dialogue < à 3 minutes				
Elève D1	9	01 :33	01 :09	02 :42
Elève C3	8	00 :15	01 :55	02 :10
Elève B6	13	00 :34	01 :31	02 :05
Elève F4	3	00 :11	01 :09	01 :20
Elève C6	3	00 :11	01 :08	01 :19
Elève E2	8	00 :14	00 :58	01 :12
Elève D4	2	00 :03	00 :59	01 :02
Temps de dialogue < à 1 minutes				
Elève A4	2	00 :02	00 :54	00 :56
Louise	4	00 :10	00 :43	00 :53
Elève B1	1	00 :01	00 :47	00 :48
Elève F2	5	00 :14	00 :26	00 :40
Elève A1	5	00 :06	00 :32	00 :38
Arthur	3	00 :16	00 :21	00 :37
Antoine	3	00 :12	00 :16	00 :28
Aucun temps de dialogue				
Basile	0	0	0	0

Les lignes en gris clair représentent les temps de dialogue entre l'enseignante et les élèves qu'elle décrit comme « élève à besoins éducatifs particuliers », les temps en « gras » correspondent au locuteur ayant le plus parlé durant l'échange. Les temps indiqués correspondent au temps total de prise de parole sur toute la séance, et regroupent donc plusieurs échanges.

Tout d'abord, nous constatons que l'enseignante occupe une position topogénétique haute, puisque dans la quasi-totalité des cas, elle parle plus que l'élève avec qui elle échange.

Si nous analysons ces temps de dialogue, nous remarquons que sur les sept élèves dits à « besoins éducatifs particuliers », les trois qui se sont déplacés bénéficient d'une aide plus importante de la part de l'enseignante (supérieur à cinq minutes), les trois qui ne se sont pas déplacés ont échangé moins d'une minute avec elle, et un élève ne s'exprime pas du tout durant la séance.

De plus, tous les élèves ne bénéficient pas du même temps d'échange avec l'enseignante. Quatre catégories ressortent en fonction du temps de dialogue : les échanges supérieurs à cinq minutes, ceux compris entre une et trois minutes, ceux inférieurs à 1 minute, et l'absence d'échange. Quatre élèves ont échangé plus de cinq minutes avec l'enseignante : Lucas (7min47), Célia (6min11), Vincent (5min29), et l'élève E4 (5min29), bien que ce dernier ne se soit pas déplacé à la table G et ne fasse pas partie des sept élèves décrits par l'enseignante dans l'entretien préparatoire. Elle passe entre une et trois minutes avec sept élèves, et moins d'une minute avec sept autres élèves dont Antoine, Arthur et Louise, pourtant repérés comme « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cinq élèves s'expriment peu (moins de trente secondes, ils n'apparaissent pas dans le tableau ci-dessus), et sept élèves ne s'expriment pas durant la séance et travaillent en complète autonomie (dont Basile), ou ne sont pas identifiés clairement dans les interactions.

Enfin, si nous regardons le nombre de tours de parole de chaque élève, nous remarquons que certains s'expriment beaucoup plus que d'autre lors des échanges avec l'enseignante. Lucas, par exemple, est l'élève qui prend le plus la parole avec 61 tours de parole lors des 7minutes 47 secondes d'échanges avec l'enseignante sur la totalité de la séance. Cela s'explique notamment par le fait que, blessé au bras, il réalise une part importante de ses exercices en dictée à l'adulte. Nous constatons également que Vincent et l'élève E4 n'ont pas du tout le même nombre de tours de parole, puisque Vincent s'exprime 32 fois contre 17 pour l'élève E4, alors que leurs échanges avec l'enseignante sont de même durée. De la même manière, nous remarquons que tous les élèves ayant pris la parole 3 fois n'ont pas bénéficié du même temps d'échange avec l'enseignante. Par exemple, Arthur et Antoine et les élèves F4 et F6 ont tous trois tours de parole, alors que les deux premiers ont passé deux fois moins de temps avec l'enseignante que les deux derniers.

Bien que cette analyse quantitative nous éclaire sur les déplacements de l'enseignante dans la classe tout au long de la séance, sur le temps qu'elle passe à chaque îlot et auprès de chaque élève et sur le nombre de tours de parole de chaque personne présente dans la classe, nous constatons que cela n'est pas suffisant pour comprendre ce qui est en jeu. Il est donc nécessaire de poursuivre avec une analyse qualitative de nos données.

2°) Analyse qualitative

Cette partie s'attache à analyser le transcript de la séance de français en empruntant à la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy (2007), la double dialectique contrat-milieu / réticence-expression. Avant d'analyser la nature des interactions présentes dans les transactions observées entre l'enseignante et les élèves, il paraît nécessaire d'analyser le jeu d'apprentissage auquel ils s'exercent ce jour-là.

A) Description du jeu didactique

Si l'enseignante et les élèves jouent à ce jeu d'apprentissage, c'est pour qu'ils acquièrent un nouveau savoir : une meilleure maîtrise de la conjugaison d'un verbe au futur, ou plus précisément pour vérifier que les élèves sont capables de fournir des stratégies gagnantes pour gagner à ce jeu. En effet, à la suite d'une évaluation sur le futur partiellement réussie, l'enseignante veut, avec ce nouveau jeu, vérifier que les élèves ont bien assimilé les stratégies nécessaires pour conjuguer correctement un verbe au futur.

Pour gagner le jeu, les élèves doivent donc produire des stratégies gagnantes sur base d'un système de capacités et de normes résultant en partie de l'action conjointe antérieure (entre eux et l'enseignante, mais également entre eux et leurs précédents professeurs), qui constitue le contrat, afin de résoudre le problème que leur pose ce nouvel environnement didactique, ce nouveau milieu.

Les élèves de CM1 sont censés détenir un bagage commun regroupant plusieurs compétences acquises tout au long de leur cursus scolaire. Ils ont intériorisé plusieurs savoir-être et savoir-faire propres à l'école. Prenons l'exemple d'un élève idéal-typique²⁹ de cette classe de CM1,

²⁹ Il faut ici comprendre « idéal-typique » au sens wébérien du terme. Pour Weber (1918) « On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes

que nous nommerons Max. Il tentera de gagner au jeu en s'appuyant en partie sur ce déjà-là. Or, selon les attendus des programmes scolaires³⁰, Max a déjà intériorisé plusieurs connaissances lui permettant de réaliser ces exercices sur le futur, en cette fin d'année de CM1. Elles sont résumées en partie dans le tableau ci-dessous :

Domaines de compétences		Attendus en fin de CE2 (que Max possède déjà)	Attendu en fin de CM1 (ce vers quoi Max doit tendre)
Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)	Se repérer dans la phrase simple (CE2) et la phrase complexe (CM1)	Reconnaître les principaux constituants de la phrase (sujet, verbe, complément).	Identifier les constituants d'une phrase (sujet, verbe, compléments).
		Différencier les principales classes de mots (nom, adjectif, déterminant, verbe, pronom personnel sujet, etc.)	Connaître les notions de nature et fonction sans les confondre.
	Maîtriser l'orthographe grammaticale de base	Identifier la relation sujet-verbe dans des situations simples.	Identifier les classes de mots subissant des variations (nom, verbe et déterminant).
		Identifier le radical et la terminaison	Maîtriser l'accord du verbe avec son sujet.
		Trouver l'infinitif du verbe conjugué.	Reconnaître le verbe conjugué dans une phrase.
		Mémoriser le présent et le futur des verbes : être et avoir, du 1 ^{er} groupe, les verbes irréguliers du 3 ^{ème} groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir)	Connaître les trois groupes de verbes et les régularités de marques de temps et de personne au temps simple. Maîtriser la conjugaison du présent et du futur des verbes : être et avoir, du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} groupe, et les irréguliers du 3 ^{ème} groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir)

En plus de ces compétences, Max a intériorisé un ensemble de normes, d'habitudes d'action et de système d'attentes propre à l'action conjointe antérieure avec son professeur, qui constituent également ce contrat sur lequel il pourra s'appuyer pour résoudre le problème posé par le milieu proposé par l'enseignante ce jour-là.

isolés, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre, par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement pour former un tableau de pensée homogène. », (Weber, Essai sur la théorie de la science, 1918, Edition Plon, 1965, p.179-181)

³⁰ Les attendus de programme de français, pour un élève de CE2, sont disponibles sur le site Eduscol, à l'adresse suivante : <https://eduscol.education.fr/document/13954/download>. Ceux pour un élève de CM1 sont disponibles ici : <https://eduscol.education.fr/document/13984/download>

Notre élève doit réaliser les trois exercices de conjugaison au futur (qui figure ci-après), en s'appuyant, si besoin, sur les tableaux de conjugaison au futur de l'indicatif, qui figurent dans son cahier de leçon, présenté ci-dessous :

FUTUR DE L'INDICATIF			
Trouver Je trouverai Tu trouveras Il trouvera Nous trouverons Vous trouverez Ils trouveront	Jouer Je jouerai Tu joueras Il jouera Nous jouerons Vous jouerez Ils joueront	Nager Je nagerai Tu nageras Il nagera Nous nagerons Vous nageriez Ils nageront	Commencer Je commencerai Tu commenceras Il commencera Nous commencerons Vous commencerez Ils commenceront
Acheter J'achèterai Tu achèteras Il achètera Nous achèterons Vous achèterez Ils achèteront	Jeter Je jetterai Tu jetteras Il jettera Nous jetterons Vous jetterez Ils jetteront	Chanceler Je chancelerai Tu chanceleras Il chancelera Nous chancelerons Vous chancelerez Ils chanceleront	Appeler J'appellerai Tu appelleras Il appellera Nous appellerons Vous appellerez Ils appelleront
Employer J'emploierai Tu emploieras Il emploiera Nous emploierons Vous emploierez Ils emploieront	Envoyer J'enverrai Tu enverras Il enverra Nous enverrons Vous enverrez Ils enverront	Essuyer J'essuierai Tu essuieras Il essuiera Nous essuierons Vous essuieriez Ils essuieront	Payer Je paierai Tu paieras Il paiera Nous paierons Vous paieriez Ils paieront

Avoir	Être	Aller
J'aurai	Je serai	J'irai
Tu auras	Tu seras	Tu iras
Il aura	Il sera	Il ira
Nous aurons	Nous serons	Nous irons
Vous aurez	Vous serez	Vous irez
Ils auront	Ils seront	Ils iront

△ Faire	Prendre	△ Voir	Dire
Je ferai	Je prendrai	Je verrai	Je dirai
Tu feras	Tu prendras	Tu verras	Tu diras
Il fera	Il prendra	Il verra	Il dira
Nous ferons	Nous prendrons	Nous verrons	Nous dirons
Vous ferez	Vous prendrez	Vous verrez	Vous direz
Ils feront	Ils prendront	Ils verront	Ils diront

Vouloir	Pouvoir	△ Venir
Je voudrai	Je pourrai	Je viendrai
Tu voudras	Tu pourras	Tu viendras
Il voudra	Il pourra	Il viendra
Nous voudrons	Nous pourrons	Nous viendrons
Vous voudrez	Vous pourrez	Vous viendrez
Ils voudront	Ils pourront	Ils viendront

- ✓ Le futur est utilisé pour exprimer une action qui se passe dans l'avenir : La méchante femme **réveillera** les enfants.
- ✓ Les terminaisons sont les mêmes à une même personne pour tous les verbes :

-rai, -ras, -ra, -rons, -rez, -ront
- ✓ Pour les verbes en -er, il ne faut pas oublier le « e » à la fin du radical : il **sautera**, nous **jouerons**, il **criera**.

- Cahier de leçon : le futur de l'indicatif

Cette fiche récapitulative sur le futur de l'indicatif regroupe quelques verbes du 1^{er} groupe, les verbes « être et avoir », et certains verbes irréguliers, ainsi que trois règles relatives à ce temps. De plus, l'attention de l'élève est attirée sur un certain nombre de « pièges » à éviter, grâce à des symboles « attention », ou des lettres soulignées ou encadrées. Se repérer et utiliser cette fiche récapitulative (ou fiche synthèse) ne va pas de soi, elle nécessite un apprentissage en soi. Si ce dernier n'est pas acquis, la fiche collée dans le « cahier de leçon », pourtant censé apporter une aide, peut rester un obstacle. Ce phénomène renvoie à l'exemple de la dictée décrit par Sensevy (2007). Réaliser une dictée correspond à un contrat didactique qui lui est propre (un cahier, un crayon, écouter et écrire ce que le professeur dit, interdiction de copier, etc. ...), alors que réaliser la même dictée à l'aide d'un dictionnaire ne correspond plus au même contrat puisqu'un nouvel objet a été introduit dans le milieu. Or l'introduction de ce nouvel objet produira un nouveau contrat propre à « la dictée avec dictionnaire ». Ce dictionnaire représente, pour Sensevy, « un objet matériel, qui introduit un certain nombre de contraintes matérielles, mais c'est aussi [...] un objet symbolique, un artefact cognitif, dont l'usage n'est pas

transparent et suppose lui-même un apprentissage », (Sensevy, 2007, p.27). Autrement dit, « réaliser les exercices proposés » ou « réaliser les exercices proposés à l'aide du cahier de leçon » ne fera pas appel au même contrat didactique, puisque l'on a introduit dans le second un nouvel objet matériel (qui induit un certain nombre de contraintes matérielles) et un objet symbolique qui, loin d'être transparent, supposera lui-même un apprentissage. Néanmoins, dans le cas de notre classe de CM1, nous pouvons supposer qu'une majorité d'élèves a intériorisé, en cette fin d'année, l'utilisation d'un tel outil.

À présent, intéressons-nous de plus près aux exercices proposés.

5) Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur :

- a) * Cet hiver, nous (voir) des mésanges sur la fenêtre.
- b) Le guide nous (faire) visiter le château.
- c) Vous ne (pouvoir) pas chanter.
- d) Je (dire) le poème et je ne (faire) pas d'erreur.
- e) Le chien (avoir) mal et il (être) blotti dans un coin.
- f) ** Samia (surprendre) tout le monde.
- g) Tu (revenir) certainement demain.
- h) L'agent secret (accomplir) sa mission et (repartir) dans son pays.

6) * Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur.**

- a) Tu (entendre) un bruit alors tu (se lever).
- b) Les enfants (construire) un beau château de sable mais la mer le (démolir).
- c) Nous (descendre) du bus et nous (courir) vers le stade.
- d) Je (savoir) ma leçon et j' (écrire) les mots sans erreurs.
- e) Vous (quitter) la pièce et vous (éteindre) les lumières.
- f) J' (écouter) le médecin et je (rester) au lit pour guérir.
- g) Les pompiers (se rendre) sur les lieux et (secourir) les blessés.

7) Récris ce texte au futur :

* Blanche-Neige est seule dans la forêt. Elle a faim. Elle regarde partout et elle voit une maison. Elle arrive chez les sept nains. Elle fait le ménage puis elle prépare le repas. Quand les sept nains rentrent, ils sont contents de la voir. Le soir, ils font la fête. ** Quelques jours plus tard, la reine apporte des pommes à Blanche-Neige. La jeune fille croque une pomme empoisonnée. *** Les sept nains la croient morte. Heureusement, elle n'est qu'endormie. Un prince vient la réveiller et l'emporte sur son cheval.

53

« La grammaire au jour le jour », tome 3 de 7. Picot - Ed. Nathan Quadrimestre 2018

Notons que les astérisques nous indiquent le niveau auquel l'exercice ou l'item s'adresse. Ce manuel propose des programmations de séance en français pour les classes de CE2 au CM2, en simple et double niveau, en fonction des attendus de programme. Ainsi, les exercices avec un astérisque sont adressés aux CE2, CM1 et CM2, ceux avec deux astérisques concernent les CM1 et CM2 et ceux en comportant trois sont uniquement pour les CM2. Mais cela peut également servir de base de différenciation pour une classe de CM1, selon que l'élève soit en difficulté (*), à l'aise (**), ou très à l'aise (***), avec la notion abordée.

Reprenons l'exemple de Max. En fonction de ce que l'enseignante pense de ses capacités, elle l'orientera vers un niveau d'exercice et d'exigence différent. Il sera donc confronté à un milieu

spécifique, propre aux choix de l'enseignante, nécessitant des stratégies gagnantes et des savoirs propres à ce milieu.

Cette différenciation par niveau (CE2/CM1/CM2) ou par capacités, explique en partie la redondance des exercices 5 et 6, puisque seuls les élèves très à l'aise avec cette démarche sont invités à les réaliser tous les deux. Nous pouvons nous poser la question de la pertinence de faire réaliser deux exercices semblables à des élèves qui semblent déjà maîtriser la démarche, alors que nous pourrions penser que ce sont plutôt les élèves en difficulté qui auraient besoin de s'entraîner davantage. Si ce n'est occuper les élèves très à l'aise avec la notion réalisant rapidement les exercices proposés, et ainsi laisser le temps aux élèves plus lents de s'exercer, et à l'enseignante de les aider. Mais ceci n'est qu'une supposition.

Si nous analysons les exercices plus en détail, plusieurs contraintes du milieu apparaissent.

Les exercices 5 et 6 comportent respectivement 8 et 7 items, contenant chacun une phrase qu'il faut réécrire, avec un verbe à l'infinitif (placé entre parenthèses), à conjuguer au futur. Selon les niveaux de difficulté des items (*/**/****), les stratégies gagnantes permettant de gagner le jeu diffèrent. Notons que si l'élève est capable de réaliser tous les items sans aucune faute et/ou en ne rencontrant aucune difficulté, c'est qu'il n'y a aucune résistance du milieu pour lui, qu'il n'y a pas de nouvel apprentissage possible (il a déjà appris à conjuguer au futur). Si ce milieu pose problème à l'élève, il va devoir trouver les stratégies gagnantes pour résoudre ce problème et ainsi gagner au jeu. Selon les items, et le niveau qu'ils représentent (*/**/****), le milieu, et donc les stratégies qui s'avéreront gagnantes, ne seront pas les mêmes. En voici quelques exemples :

Les items de l'exercice 5 correspondant au niveau « * » contiennent des verbes irréguliers à mémoriser dès le CE2, et tous présents dans le cahier de leçon (avoir/ être / faire/ dire/ venir, pouvoir/ voir). La réalisation de ces items suppose que l'élève ait mémorisé la conjugaison au futur, ou bien qu'il soit familiarisé avec l'utilisation de son cahier de leçon afin d'y trouver la bonne réponse. En effet, il n'a ni besoin de repérer le verbe dans la phrase (il est entre parenthèses), ni d'identifier à quel groupe de verbe il appartient, ni d'avoir appris ses terminaisons au futur, s'il sait comment utiliser le cahier et que ce dernier ne lui pose pas de problème. Cependant, il y a quelques « pièges » qu'il devra éviter. Il devra être capable d'identifier correctement le sujet. Alors que la moitié des items ont un pronom personnel sujet clairement identifié, les items « b », « e », « f », et « h » ont un groupe nominal sujet que l'élève devra identifier comme tel. C'est ce qui posera particulièrement problème avec l'item « b » :

« Le guide nous (faire) visiter le château », où l'élève pourrait confondre le pronom personnel complément d'objet direct « nous » placé avant le verbe, avec le groupe nominal sujet « le guide / il ». L'élève ayant incorporé l'habitude de conjuguer un verbe avec le pronom personnel sujet placé juste devant lui, pourra être induit en erreur. Cette erreur est donc un effet du contrat.

La deuxième partie de l'exercice 5 (items avec deux astérisques) propose aux élèves des verbes du 2^{ème} groupe (accomplir, repartir, revenir) et un verbe du 3^{ème} groupe (surprendre). Seuls les verbes « prendre et venir » sont présents dans le cahier de leçon. Cela demandera à l'élève quelques stratégies complémentaires. Tout d'abord, il doit repérer que les verbes « prendre et surprendre », ainsi que les verbes « venir et revenir », ont le même radical et se conjugueront de la même manière. Les deux autres verbes (accomplir et repartir) ne figurent pas dans le cahier de leçon, qui ne propose aucun exemple de verbe du 2^{ème} groupe. Il peut néanmoins s'appuyer sur une des trois règles sur le futur dans l'encadré à la fin des tableaux de conjugaison, par exemple, ou mettre en place une autre stratégie qui s'avèrera que l'enseignante jugera ou non payante, gagnante.

Enfin, notons que l'exercice 5 présente peu d'indicateurs temporels aidant l'élève à se projeter dans le futur. Seuls les items « a » (cet hiver) et « g » (demain) en contiennent, et le premier peut représenter un piège. En effet, les élèves réalisant l'exercice au mois de juin peuvent prendre l'indicateur temporel de la phrase « cet hiver, nous (voir) des mésanges sur la fenêtre » pour un indicateur d'un temps du passé, alors que l'indicateur « l'hiver prochain » aurait été moins pernicieux.

Bien que la consigne de l'exercice 6 soit identique à celle de l'exercice précédent, nous pouvons noter quelques dissemblances qui nécessiteront de l'élève de nouvelles connaissances (déjà-là), et de nouvelles stratégies pour gagner ce jeu d'apprentissage. Contrairement à l'exercice 5 qui comprenait quelques phrases simples, les sept items de l'exercice 6 correspondent à des phrases complexes, contenant deux verbes à conjuguer au futur (toujours entre parenthèse et à l'infinitif). L'élève rencontre des verbes du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe ne figurant pas dans le cahier de leçon. S'il ne sait pas les conjuguer, il devra mettre en place une stratégie pour trouver la terminaison correcte. Une autre particularité de cet exercice est que les items « a » et « g » contiennent des verbes pronominaux (se lever / se rendre), ce qui demandera à l'élève de trouver la bonne terminaison du verbe et d'accorder le pronom réfléchi avec le sujet. De plus, deux items requièrent une attention particulière de la part de l'élève, qui ne peut conjuguer les verbes entre parenthèses sans lire attentivement la phrase. L'item « b » a deux groupes nominaux sujets qui ne correspondent pas au même pronom personnel (les enfants/ la mer), l'élève devra non

seulement trouver à quel sujet ils correspondent (à savoir ils /elle), et ne pas aller trop vite en conjuguant les deux verbes entre parenthèses avec « les enfants ». L’item « g », quant à lui, propose deux verbes à accorder (se rendre / secourir) avec le même groupe nominal sujet, placé en début de phrase. Il devra, là aussi porter attention au verbe pronominal, et accorder les verbes avec le groupe nominal sujet « les pompiers ». Enfin, cet exercice ne présente aucun indicateur temporel permettant à l’élève de se projeter dans le futur. Cela demandera donc à l’élève une certaine dévolution pour accepter de « jouer le jeu » de son propre mouvement, proprio motu.

Enfin, l’exercice 7 consiste à transposer un texte au futur. Ce texte contient également une différenciation selon le niveau de l’élève (**/**), notamment en termes de quantité de phrases à transposer, mais pas seulement. Les sept phrases correspondant au premier niveau de difficulté (*) sont essentiellement des phrases simples. Les verbes sont du premier groupe (regarder, arriver, préparer, rentrer) ou des verbes irréguliers que les élèves sont sensés, selon les attendus de programme, savoir conjuguer par cœur (être, avoir, voir, faire), et qui figure dans leur cahier de leçon. Les deux phrases correspondant au niveau intermédiaire (**), ne représentent pas de difficulté supplémentaire (si ce n’est une charge de travail supplémentaire), puisqu’elles sont composées de verbes du 1^{er} groupe (apporter et croquer). Enfin les trois phrases du niveau trois (***) présentent quelques particularités et pièges à éviter. Le verbe « croire » dans la première phrase, comporte un piège que les élèves ne peuvent éviter en se référant à leur cahier de leçon : l’infinitif perd son « e » une fois conjugué pour donner « les sept nains croiront ». Les phrases « elle n’est qu’endormie » et « un prince vient la réveiller et l’emporte sur son cheval » ne présentent pas, a priori, de verbes compliqués à conjuguer (venir, emporter), puisque l’un figure dans le cahier de leçon et l’autre fait partie des verbes réguliers du 1^{er} groupe. Néanmoins, elles présupposent que l’élève ait la capacité d’identifier la nature et la fonction d’un mot et de ne pas les confondre, afin de conjuguer le bon verbe dans la phrase, ce qui ne va pas forcément de soi. De plus, nous pouvons noter que ce texte est tiré d’un conte très connu : « Blanche Neige et les sept nains », ce qui soulève la question de la pertinence d’un tel exercice. Quel est l’intérêt de transposer une histoire connue et donc déjà figure du passé, au futur ? Cette démarche demande donc une dévolution de la part de l’élève, qui devra réécrire cette histoire au futur, sans que ça n’ait réellement de sens. Cette dévolution est rendue possible en partie par le contrat qui régit cette situation didactique. C’est parce que l’élève a intériorisé un système d’habitudes d’action qu’il réalisera l’exercice sans se poser la question de sa pertinence.

Enfin de manière plus générale, nous relevons qu'en plus des attentes implicites du milieu que nous venons de décrire, les élèves sont confrontés à un effort d'écriture important, comprenant lui-même son système d'attentes. En effet, les élèves réalisant le niveau un, deux ou trois, devront réécrire respectivement 12 (*), 18 (***) et 27 (****) phrases, et ce en répondant aux attentes de l'enseignante (aucune faute de copie, belle écriture, aller à la ligne après chaque item, etc.).

Nous comprenons alors aisément qu'une même page d'exercice peut correspondre à plusieurs milieux didactiques. Selon le niveau de difficulté auquel est confronté l'élève (*/**/****), les attentes de l'enseignante et les stratégies à mettre en place pour gagner le jeu ne seront pas les mêmes. De plus, le milieu ne peut, et ne doit, se résumer à « conjuguer des verbes au futur », puisqu'il y a un ensemble de systèmes de normes et d'attentes implicites dans ce milieu, que l'élève devra déceler pour organiser cet ensemble de signes épars en un système de signification cohérente. Ce n'est qu'à ce moment-là que l'élève pourra prétendre à un nouveau savoir.

Après avoir décrit le milieu et le contrat que sous-tend cette situation didactique, pour un élève idéal-typique, nous allons maintenant analyser ce qu'il se passe pour cinq élèves de la classe de CM1, présents lors de l'observation de séance.

B) Etude de cas

Dans cette partie, nous nous attachons à analyser les transactions, entre l'enseignante et quatre de ses élèves, au sein du jeu didactique. Selon l'enseignante, ces élèves n'ont pas tous les mêmes besoins. Ils ne bénéficieront donc pas de la même manière de l'aide de l'enseignante, ils n'auront pas les mêmes consignes, et ne devront pas répondre aux mêmes attentes. Autrement dit, selon les élèves, le milieu, le contrat didactique et les savoirs en jeu seront différents. Nous allons donc nous concentrer sur quatre élèves qui font cas, et avec qui l'enseignante a passé plus ou moins cinq minutes. Il s'agit des trois élèves présents à la table d'appui, Vincent, Lucas et Célia, ainsi que de Matéo (élève E4), resté travailler en autonomie à son îlot tout en bénéficiant de l'aide de l'enseignante lors de la 3^{ème} phase de la séance (la déambulation).

1- La dévolution chez Vincent et Matéo

a- Faire en sorte que Vincent « accepte de jouer au jeu »

Vincent est un enfant à haut potentiel intellectuel et n'a pas besoin de différenciation pédagogique pour accéder à un savoir. Cependant, il semble bénéficier régulièrement de l'aide de l'enseignante, le plus souvent pour le canaliser et pour qu'il accepte de se lancer dans l'activité proposée. Dans l'entretien pré, l'enseignante décrit le type d'aménagement qu'elle met fréquemment en place, pour Vincent :

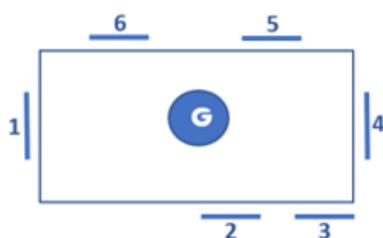
19'07	98	PE	Après Vincent, je vais lui enlever un ou deux items dans l'exercice. Mais en fait, ça c'est juste pour l'aider dans sa tête. Parce qu'une fois qu'il est rentré dans l'exercice il a oublié ça, donc il fait tout. Il me fait rire. Et il le fait très bien. Vincent c'est tout dans la tête. Vincent il n'a besoin de rien si ce n'est qu'il écrit gros et il a juste besoin qu'on le motive. Il a une flemme absolue. Donc il faut démarrer avec lui, et il faut qu'il soit tout seul en fait, qu'il soit au calme c'est encore ce qui fonctionne le mieux. Dès qu'il est en îlot, il va aller tirer les cheveux, planter son crayon, il va passer entre les chaises des enfants sous la table. Enfin pénible, pénible, pénible, quoi !
20'13	100	PE	[...] Donc oui, souvent Vincent il faut commencer avec lui, souvent je lui écris la date, je lui écris la matière, je lui écris l'exercice, enfin juste "exercice tant", je relis la consigne et une fois que c'est fait, une fois qu'il a en main son stylo et uniquement son stylo, tu lui enlèves tout le reste, et là tu lui relis la consigne et puis une fois que tu l'as lancé et qu'il a fait les deux premières phrases avec toi et que tu es sûre qu'il a bien compris, hop tu peux le laisser et partir avec les autres.
<i>Verbatim issues de l'entretien préparatoire</i>			

À travers ces aménagements, l'enseignante amène Vincent à assumer la responsabilité de « jouer vraiment au jeu ». Une fois que cet élève accepte de « jouer au jeu », il n'a plus besoin de l'enseignante pour trouver les stratégies gagnantes lui permettant de « gagner au jeu ».

De plus, l'enseignante confie que, généralement, Vincent ne se déplace pas à la table d'appui, puisqu'il n'en a pas envie, et parce qu'il aurait tendance à gêner le reste du groupe.

20'13	100	PE	Et c'est ça qui est pénible dans cette classe là c'est que lui je ne peux pas le prendre avec mes autres loulous, ça ne fonctionne pas. Déjà parce qu'il ne l'accepte pas. Ensuite, parce qu'il réfléchit tout fort, il gêne tout le monde en fait parce qu'il réfléchit tout fort. [...] Et donc c'est très perturbant pour les autres autour. [...]
<i>Verbatim issue de l'entretien préparatoire</i>			

L'observer, ce jour-là, à la table d'appui paraît donc exceptionnel. Rappelons que l'enseignante



choisit de le placer au bout de cette table d'appui (place G1), pour qu'il ne dérange pas les deux autres élèves de la table (Lucas et Célia, dont nous parlerons plus tard, sont assis en G2 et G4).

Regardons maintenant de plus près ce qu'il se passe le jour de l'observation de séance. Vincent est le premier à bénéficier de l'aide de l'enseignante. Les 5min29 de temps de dialogue total, sur l'ensemble de la séance, entre l'enseignante et Vincent sont équilibrés en termes de tours de parole (respectivement 38 Tdp vs 32), mais sont déséquilibrés en termes de temps de parole puisque l'enseignante parle à Vincent pendant 4min19, alors que Vincent ne s'adresse à elle que pendant 1min10. Ces cinq minutes d'échanges regroupent en réalité onze moments, onze phases, dans la séance, parfois très brève (1 ou 2 Tdp), essentiellement du recadrage face à un comportement inapproprié, et parfois beaucoup plus longue. En effet, le deuxième temps d'échange compte 25 tours de parole, le septième en compte 11, le neuvième en compte 16 et le onzième et dernier en compte 7. Nous pouvons résumer leurs échanges dans le tableau ci-dessous :

Phases	Nombres Tdp	Temps (en min)	Phases de la séance	Ce qui s'y passe
1	3	0'42	L'enseignante et Vincent se déplacent de la table de Vincent (TH) à la table d'appui. Ces échanges se déroulent lors de la phase 1 de la séance : « mise en place de la séance et passation des consignes ».	PE demande à Vincent s'il veut se déplacer en TG, il accepte.
2	26	2'39		PE aide Vincent à se déplacer de sa table H à la table G, sans oublier le matériel nécessaire. Puis lui expose ces attentes et lui propose une diminution de la charge de travail en enlevant des items aux exercices 5 et 6 et en proposant de réaliser l'exercice 7 directement sur le polycopié.
3	1	0'15		PE demande qu'il se mette au travail, et lui demande de souligner la date et la matière en rouge
4	2	0'2	L'enseignante et Vincent se trouvent à la table d'appui. Ces échanges se déroulent pendant la phase 2 de la séance : « travail en petit groupe à la table d'appui ».	PE le recadre suite à un comportement inapproprié
5	2	0'5		Vincent demande à PE s'il peut lui emprunter son blanco
6	2	0'7		PE le recadre suite à un comportement inapproprié
7	11	0'59		Rappel des normes d'écriture et de présentation de son cahier, et lui propose de faire l'exercice 7 avant le 6, il refuse.
8	2	0'6	L'enseignante revient vers Vincent à la table d'appui. Ces échanges se déroulent pendant la phase 3 de la séance : « déambulation de l'enseignante ».	Vincent lève le doigt, PE lui répond qu'elle viendra une fois qu'elle aura fini avec D4.
9	16	0'45		Demande s'il peut découper le polycopié, puis demande s'il peut aller photocopier le polycopié en salle des maîtres avec Camille
10	2	0'5		PE le recadre suite à un comportement inapproprié

11	7	0'41		PE aide Vincent à coller le polycopié sur son cahier pour qu'il réalise l'exercice 7 directement dessus. Il expose sa stratégie à l'enseignante qui la valide.
----	---	------	--	--

Sur 11 temps d'échanges, trois correspondent à des temps de recadrage de Vincent par l'enseignante, suite à un comportement inapproprié (ligne en rose dans le tableau). Les lignes en gris représentent les moments emblématiques dans les échanges entre l'enseignante et Vincent, nécessitant notre attention.

- Le 2^{ème} temps d'échange :

Ce deuxième temps d'échange, qui dure environ 2 minutes 30, est le plus long de leurs échanges et représente presque la moitié de leur temps d'échange sur l'ensemble de la séance. Ce moment correspond au temps nécessaire pour que Vincent se mette au travail, pour qu'il accepte de jouer au jeu.

Dans un premier temps, l'enseignante accompagnera Vincent dans son déplacement de sa table (TH sur le schéma de classe) à la table d'appui (TG), notamment en lui rappelant le matériel nécessaire pour travailler, à savoir son livre (à lire calmement une fois son travail terminé), son cahier de leçon, une règle, un stylo rouge et un stylo bleu (Tdp 48 et 50). Ces objets matériels nécessaires pour jouer au jeu font partie du milieu didactique. Ensuite l'enseignante recadre Vincent qui se met en danger sur sa chaise en cherchant une règle, et lui propose de lui prêter une équerre afin d'éviter qu'il ne se blesse (Tdp 51 à 55). Puis, l'enseignante recadre Vincent qui se disperse, en posant des questions ne concernant pas le travail à effectuer, et qui perd du temps en essayant de remettre la balle de tennis³¹ sur le pied de sa chaise, et finit par le recentrer sur les exercices à réaliser (Tdp 57 à 64). Après 1 minute 26 d'installation et de détours, l'enseignante peut enfin exposer une de ses attentes à Vincent :

10'03	64	PE	[...] Écoute-moi, tu as une jolie page vierge. Moi je te propose de me faire ... comme on est quand même peut-être sur les derniers exercices de français ... les plus beaux, les mieux écrits.
-------	----	----	---

Face à l'ampleur de la tâche à accomplir, de son point de vue, Vincent s'effondre.

10'22	65	Vincent	C'est lesquels les exercices ?
10'24	66	PE	Ça !
10'27	67	Vincent	Oh non ! Mais là c'est horrible !

³¹ Tous les pieds de chaises sont équipés de balles de tennis, afin de pouvoir les déplacer sans faire de bruits.

Afin de remotiver Vincent et de lui permettre de s'investir dans la tâche à réaliser et accepter de jouer au jeu, l'enseignante lui propose de diminuer sa charge de travail. Elle lui demande de réaliser l'exercice 5 jusqu'à l'item E (5/8) et l'exercice 6 jusqu'à l'item D (4/7), en s'appliquant sur l'écriture. Si cette attente est respectée, il pourra réaliser le dernier exercice directement sur le photocopié, en écrivant le verbe conjugué au futur, lui évitant ainsi de recopier toutes les phrases dans son cahier.

Enfin, elle lui rappelle certaines des attentes implicites du milieu : avant de réaliser un exercice, l'élève doit écrire dans son cahier la date (à quatre carreaux de la marge) et la matière (à cinq carreaux de la marge, après avoir sauté une ligne), et les souligner en rouge. L'enseignante aide Vincent à se repérer sur son cahier en plaçant des petits points à l'endroit où il doit écrire la date et la matière.

10'42	70	PE	[...] Tu marques la date avant ? Regarde.
11'07	73	PE	Regarde ! On se rappelle, je te mets les petits points pour mettre la date ... et les trucs comme ça, tu as la date et la matière écrit au tableau là-bas, tu n'as plus qu'à recopier.

Ce temps d'échange représente un temps de négociation entre l'enseignante et Vincent, afin que ce dernier accepte de jouer au jeu, et commence à réaliser ses exercices en autonomie, permettant ainsi à l'enseignante de s'occuper des deux autres élèves à la table d'appui.

- Le 7^{ème} temps d'échange :

7	11	0'59	2 ^{ème} phase de séance	Rappel des normes d'écriture et de présentation de son cahier, et lui propose de faire l'exercice 7 avant le 6, il refuse.
---	----	------	----------------------------------	--

Lors de ce temps d'échange (Tdp. 312 à 322), l'enseignante rappelle à Vincent une des attentes implicites en rapport à la tenue du cahier, une règle tacite de l'écriture sur un cahier : « respecter les marges et le cadre de la page, aller à la ligne plutôt que déborder sur la page d'à côté, etc. ». Vincent expose sa stratégie « gagner de la place en vertical », en préférant écrire une ligne toute droite, qui déborde sur la page d'à côté, plutôt qu'utiliser deux lignes sur la même page. Cette stratégie est invalidée par l'enseignante, elle n'est pas reconnue comme une stratégie gagnante, puisqu'elle va à l'encontre des normes d'écriture, et des attentes pour un élève de CM1/CM2.

Puisque Vincent a déjà réalisé l'exercice 5, l'enseignante lui propose de passer directement à l'exercice 7, « pour se reposer un peu » (Tdp 316), en réalisant cet exercice directement sur le photocopié. Vincent refuse la proposition, préférant réaliser en premier le travail qui lui « coûte » le plus, qui lui demande le plus d'effort : « réécrire toutes les phrases de l'exercice 6, et garder

pour la fin l'exercice lui demandant le moins d'effort : « écrire le verbe conjugué sur le photocopie sans recopier les phrases sur son cahier ». L'enseignante valide sa stratégie et corrige l'exercice 5 qui est correct. Vincent continue alors ses exercices en autonomie.

Lors de cet échange, l'enseignante est donc revenue appuyer des normes implicites du contrat et valider ce que Vincent était en train de réaliser, afin de le laisser poursuivre son travail en autonomie. À la fin de cet échange, l'enseignante quitte la table d'appui et commence sa déambulation, c'est la troisième phase de la séance.

- Le 11^{ème} temps d'échange :

11	7	0'41	3 ^{ème} phase de séance.	PE aide Vincent à coller le photocopie sur son cahier pour qu'il réalise l'exercice 7 directement dessus. Il expose sa stratégie à l'enseignante qui la valide.
----	---	------	-----------------------------------	--

Au cours de cet échange, l'enseignante revient vers Vincent pour vérifier ce qu'il a fait en son absence. Elle l'aide à coller « proprement » le morceau de photocopie correspondant à l'exercice 7, dans son cahier, afin qu'il puisse écrire directement la conjugaison des verbes dessus, sans réécrire toutes les phrases. Vincent explique alors à l'enseignante ce qu'il mettra en place pour résoudre le problème que lui pose ce milieu.

49'57	511	Vincent	Ok. Alors comme tout j'ai pris heu.. son inf ... son verbe au futur ?
<i>Verbatim issue du transcript de la séance de français.</i>			

Bien que son explication ne soit pas compréhensible, de notre point de vue, l'enseignante valide sa stratégie :

50'02	512	PE	Tout à fait. C'est exactement ça, tu as tout compris. Hop. Ah mince. Parfait jeune homme.
<i>Verbatim issue du transcript de la séance de français.</i>			

En validant une stratégie comme étant gagnante alors que cela ne semble pas être le cas, l'enseignante reconnaît dans son comportement une stratégie gagnante, et décrète le gain. C'est ce que Brousseau (1998) caractérise comme un biais de ce dialogue didactique, c'est l'effet Jourdain.

Dans le cas de Vincent, l'enseignante modifie le milieu didactique puisqu'elle diminue la charge de travail, opère des recadrages, énonce les attentes implicites du contrat, invalide la stratégie d'écriture qu'il met en place et valide une stratégie peu convaincante comme gagnante (effet Jourdain). Ici l'action de l'enseignante a pour effet principal la dévolution de l'élève. « *La*

dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303). Autrement dit, l'enseignante a fait en sorte que l'élève prenne la responsabilité de « jouer au jeu », qu'il accepte de jouer au jeu. Comme ce que décrit l'enseignante dans l'entretien préparatoire, cela représente l'essentiel des aménagements nécessaires pour que l'élève « gagne au jeu », puisqu'il a moins besoin d'aide pour mettre en place des stratégies gagnantes pour jouer au jeu que d'aide pour accepter de jouer au jeu. Cependant, il est important de préciser qu'en modifiant le milieu didactique, l'enseignante modifie le jeu auquel Vincent joue. Il accepte donc de jouer à un jeu différent de celui auquel joue l'ensemble des élèves restés en autonomie ce jour-là.

b- Le « défi de relecture » de Matéo

Matéo, quant à lui, bénéficie d'un accompagnement beaucoup plus espacé dans le temps. Bien que l'enseignante n'ait pas spécifiquement mentionné Matéo dans l'entretien préparatoire, nous pouvons penser qu'il fait partie du groupe que l'enseignante décrit comme de « faible niveau », puisqu'il bénéficie d'aménagements pédagogiques et d'une attention toute particulière de sa part lors de la séance. Rappelons que la moitié des élèves qui sont restés travailler à leurs îlots ont réussi à jouer au jeu sans l'intervention de l'enseignante, c'est notamment le cas de Basile³². Bien qu'ils aient tous joué au jeu, et réalisé l'ensemble des exercices, nous ne pouvons décréter de gains, faute d'avoir pu consulter leur cahier. L'autre moitié des élèves, dont fait partie Matéo, a réalisé les exercices depuis leurs îlots, et a attendu la 3^{ème} phase de la séance « la déambulation », pour bénéficier de l'aide et de la correction de l'enseignante. En attendant, ils ont pu compter sur l'aide de Camille, en service civique, et sur les temps d'institutionnalisation faits au tableau (notamment concernant l'item 5b). Matéo est donc confronté à un milieu en partie semblable à cette deuxième moitié d'élèves : réaliser les trois exercices en autonomie, éventuellement avec l'aide de Camille, avec la plus belle écriture, sans déranger l'enseignante tant qu'elle travaille à la table d'appui et attendre qu'elle commence sa déambulation (phase 3), et lire un livre calmement une fois le travail terminé. À cela se rajoute une composante du milieu propre à Matéo : « *traquer la petite lettre que tu as oubliée ou que tu as mise à l'envers, etc.* »

³² Basile est un des sept élèves décrits par l'enseignante lors de l'entretien préparatoire, comme « élève à besoins éducatifs particuliers », puisqu'il est diagnostiqué haut potentiel. Cependant, l'enseignante nous confie qu'il n'a pas besoin d'aménagement particulier.

(Tdp 27). Ce travail de copie et de relecture semble poser plus de problèmes à Matéo que la conjugaison en elle-même, c'est à ce niveau que s'opère une résistance du milieu.

Nous pouvons résumer les échanges de Matéo et de l'enseignante en cinq phases :

Phases d'échanges	Nombres Tdp	Temps (en min)	Phases de la séance	Ce qui s'y passe
1	1	0'10	1 ^{ère} phase	Passation des consignes et précise une part du milieu auquel Matéo sera confronté.
2	3	1'28	3 ^{ème} phase	Premier temps de correction. L'enseignante relit et corrige les fautes en dévoilant la bonne réponse.
3	13	1'00	3 ^{ème} phase	L'enseignante propose le jeu du défi de « relecture » à Matéo. Pour lui laisser le temps de jouer au jeu, elle modifie le milieu en diminuant la charge de travail.
4	20	2'28	3 ^{ème} phase	L'élève a repéré et corrigé 6 fautes. L'enseignante relit et décrète le gain du jeu de relecture pour les exercices 5 et 6 et lui demande de finir l'exercice 7.
5	1	0'10	3 ^{ème} phase	Remobilisation et recadrage pour que l'élève continue de « jouer au jeu ».

L'enseignante attire l'attention de Matéo, dès le début de la séance (Tdp 27), sur les erreurs qu'il a l'habitude de commettre, et lui expose une dimension du milieu auquel Matéo sera confronté : « se relire et traquer les fautes ». Il semble réussir à jouer au jeu de son propre mouvement, et de mettre en place des stratégies lui permettant de réaliser ses exercices sans l'aide de l'enseignante durant toute la 2^{ème} phase de la séance, lorsque l'enseignante travaille à la table d'appui. Cependant, une fois qu'elle commence sa déambulation et qu'elle arrive à la table de Matéo, elle se rend compte qu'il a commis deux erreurs dans l'exercice 6, une à « nous courrions » et une autre à « nous secourons » (lors du 2^{ème} temps d'échange). L'enseignante décide de dévoiler la correction à son élève, sans lui demander d'explicitier sa démarche ou d'essayer de le corriger. En faisant preuve d'expression à ce moment-là, l'enseignante ne donne pas l'occasion à son élève de mettre en place une stratégie de son propre mouvement lui permettant de repérer et de corriger de lui-même les fautes commises. Cependant, face à la récurrence de cette erreur, elle décide de faire un temps d'institutionnalisation au tableau (Tdp 333 à 337), et de donner à l'ensemble de la classe la stratégie pour conjuguer correctement le verbe courir, qui s'écrit avec « deux r » une fois conjuguer, puis en attirant l'attention des élèves sur la ressemblance des verbes courir et secourir. Ayant le même radical, l'enseignante leur explique qu'ils se conjugueront de la même manière, et s'écriront tous les deux avec « deux r ». À la fin de cet échange, Matéo continue son travail en autonomie. Dix minutes plus tard, l'enseignante revient voir Matéo (3^{ème} temps d'échange) pour lui demander s'il a relevé « le

défi de relecture » (Tdp 395 à 401). Constatant que l'élève n'a pas terminé ses exercices et son travail de relecture, l'enseignante modifie le milieu afin de lui laisser le temps de jouer correctement au jeu. Elle lui demande de faire une pause dans la réalisation de ses exercices, et de se concentrer sur le travail de relecture plutôt que de terminer l'exercice 7. En proposant ce jeu du défi, l'enseignante permet une dévolution plus forte de l'élève qui se sent investi d'une mission, et qui va accepter de mettre en place des stratégies, de son propre mouvement, pour gagner au jeu « traquer les fautes ».

Ce qui nous amène au 4^{ème} temps d'échange entre l'enseignante et Matéo : la correction des exercices 5 et 6 pour pouvoir décréter, ou non, le gain au « jeu de relecture ». Avant même que l'enseignante ne puisse dire quelque chose, Matéo annonce fièrement « je crois que j'ai six fautes », (Tdp 475), pour lui signifier qu'il a joué au jeu. L'enseignante relit l'exercice 5 qui ne comporte aucune faute, et relève trois fautes dans l'exercice suivant : « léveras », « bléssés » et « secourront ».

Pour la première faute d'accent, l'enseignante fait preuve d'expression en attirant l'attention de l'élève sur le [é], et lui demande de regarder dans son cahier de leçon s'il ne peut pas trouver un indice.

47'35	482	PE	Ah c'est le « é » mais regarde. Où est-ce qu'on l'a ? Regarde comment il est écrit.
47'37	483	Matéo	C'est E accent aigu.
47'41	484	PE	Et oui. Bravo.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français</i>			

Nous pouvons supposer que l'enseignante demande à Matéo de trouver la ressemblance entre le verbe « acheter » et « lever » qui figure dans le cahier de leçon, et qui s'écrivent tous les deux avec un « è » une fois conjugués. En dévoilant une partie de la stratégie nécessaire, aller chercher des indices dans le cahier de leçon, sans pour autant dévoiler la réponse, l'enseignante permet à Matéo de trouver la solution de son propre mouvement et de corriger sa faute. Nous observons qu'elle agit différemment face à la deuxième faute d'accent.

48'59	504	Matéo	Je me souviens de "vers" j'avais pas mis le S, et "blessés" j'avais aussi pas mis le S.
49'07	505	PE	Super ! Ici, par contre, le « é » avant les deux consonnes, tu te souviens il n'y a pas d'accent ! Ok ? Du coup je te laisse finir celui-là, puis le relire, et tu pourras à nouveau m'appeler.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français</i>			

Ici l'enseignante décide de rappeler à son élève la règle qu'il est censé connaître : « on ne met pas d'accent devant deux consonnes ». En dévoilant la règle, l'enseignante ne peut vérifier si Matéo connaît cette règle qui est sensée faire partie du contrat, du déjà-là.

Enfin, pour corriger la faute à « secouront », l’enseignante attire l’attention de l’élève sur le temps d’institutionnalisation qu’elle a fait précédemment concernant ce verbe. Là encore, l’enseignante semble tendre vers un équilibre didactique, en dévoilant assez pour que l’élève corrige son erreur de son propre mouvement, mais en ne dévoilant pas tout, afin qu’il puisse s’approprier la stratégie nécessaire pour jouer au jeu du « défi de relecture ».

48'28	499	PE	[...] Ici tu m'as écrit quoi ?
48'42	500	Matéo	E ... attends, heu ... E-R-O-N-T.
48'48	501	PE	Sachant qu'au tableau c'est écrit. Regarde bien le tableau !
48'52	502	Matéo	Euh ... ok.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français</i>			

Matéo n’a donc commis aucune erreur de conjugaison, puisque toutes les terminaisons sont correctes, ce qui confirme que cet élève sait déjà jouer au jeu « conjuguer au futur ». Cependant, les craintes de l’enseignante s’avèrent fondées, puisque l’élève a commis deux erreurs d’accents et une autre sur le radical du verbe secourir. Le « défi de relecture » semble donc pertinent et adapté aux besoins de cet élève. L’enseignante décrètera le gain du jeu « de relecture », malgré les trois erreurs restantes. Nous pouvons nous demander si cet « effet Jourdain » ne permet pas à l’enseignante de renforcer la dévolution de Matéo, qui doit maintenant terminer en autonomie l’exercice 7.

Vincent et Matéo sont deux élèves qui ont eu besoin de l’intervention de l’enseignante pour accepter de jouer au jeu. Vincent, comme c’est le cas la plupart du temps, a eu besoin d’aide pour se lancer dans l’activité et d’une diminution de la charge de travail pour ne pas se sentir submergé et accepter de jouer au jeu proposé par l’enseignante. Matéo, quant à lui, accepte de jouer au jeu « conjuguer au futur », mais a eu besoin d’un nouveau jeu proposé par l’enseignante, le « défi de relecture ». En modifiant ainsi le milieu, elle permet à Matéo de jouer correctement au jeu, et ne plus commettre de fautes de copies ou d’orthographe. C’est donc en instaurant cette dévolution chez Vincent et Matéo qu’elle réussit à leur faire jouer et gagner le jeu didactique. Cependant, il est important de préciser qu’en modifiant le milieu didactique, l’enseignante modifie le jeu auquel Vincent et Matéo jouent, et s’éloigne, dans le cas de Matéo du jeu épistémique visé initialement. Ils ne jouent plus au même jeu que leurs camarades restés en complète autonomie. Les gains ainsi décrétés par l’enseignante sont à relativiser et à comprendre dans un contexte précis : celui de deux milieux didactiques proposés par l’enseignante, en fonction des besoins pédagogiques qu’elle identifie pour Vincent et Matéo.

2- La mise en place de stratégies gagnantes chez Lucas et Célia

Contrairement à Vincent et Matéo, Lucas et Célia n'ont pas besoin d'interactions avec l'enseignante pour accepter de jouer au jeu, mais plutôt pour trouver des stratégies gagnantes permettant de jouer au jeu et ainsi le gagner.

Lucas et Célia font partie du petit groupe d'élèves que l'enseignante considère de faible niveau, dont ils sont les seuls à avoir accepté de se déplacer à la table d'appui pour bénéficier de l'aide de l'enseignante. Bien que Lucas et Célia n'aient pas les mêmes besoins, ils semblent avancer à la même vitesse dans la réalisation de leurs exercices. L'enseignante, placée entre les deux (en G3), les aide simultanément. En effet, lors de la 2^{ème} phase de la séance (à la table d'appui), l'enseignante réalise l'exercice 5 avec Lucas et Célia, en aidant le premier à réaliser un item, et en lui demandant de faire l'item suivant en autonomie pendant qu'elle aide le second et ainsi de suite. Ainsi, dans le transcript, il paraît difficile de dissocier les temps d'échanges de l'enseignante avec Lucas, de ceux avec Célia, la frontière entre les deux semble poreuse. Nous pourrions penser que ces deux élèves sont confrontés au même milieu didactique, ce qui n'est pas le cas.

a- Lucas et la dictée à l'adulte

Lucas est un élève qui est capable de se débrouiller seul, mais qui est très lent dans la réalisation, selon l'enseignante. Elle nous confie qu'il a plusieurs fois bénéficié de la table d'appui depuis le début d'année, majoritairement pour s'assurer qu'il a bien compris la consigne. Une fois assurée que les règles définitives et stratégiques³³ du jeu qu'elle propose sont bien comprises, Lucas retourne en général travailler en autonomie à son îlot. Cependant, ce jour-là, blessé au bras et ne pouvant pas écrire convenablement sur son cahier, il restera à la table d'appui toute la séance, et réalisera le premier exercice en dictée à l'adulte. Il réalisera ensuite l'exercice 7, puis le 6 directement sur le photocopié. Or cette dictée à l'adulte, qui représente un objet symbolique avec ses propres contraintes et systèmes d'attentes, modifie le milieu initial dès lors qu'il est introduit. En effet, Lucas est contraint de réaliser cet exercice à l'oral, puis d'épeler le verbe conjugué à l'enseignante, afin que cette dernière vérifie si la réponse est correcte. Mais

³³ « Les règles définitives sont celles qui permettent de jouer » (Sensevy, 2007, p. 28), autrement dit, comment joue-t-on au jeu d'apprentissage ?
« Les règles stratégiques sont celles qui permettent de gagner, ou du moins d'approcher le gain » (Sensevy, 2007, p.29,) autrement dit, comment gagne-t-on au jeu d'apprentissage ?

ce passage à l'oral n'est pas anodin et produit plusieurs effets. Prenons l'exemple de l'item 5c (exercice 5, phrase c), « vous ne (pouvoir) pas chanter » :

16'54	129	Lucas	Euh ... vous ne pourrez pas chanter.
16'56	130	PE	Ok. Tu me dictes ?
17'01	131	Lucas	P-O-U-2 R-A-I
17'06	132	PE	Pardon ?
17'09	133	Lucas	2 R-A-I.
17'10	134	PE	Tu me le montres ?
17'11	135	Lucas	Heu .. ici.
17'16	136	PE	Mais tu m'as dit « vous ».
17'19	137	Lucas	Ah, heu... E-Z.
17'19	138	PE	Vous ne pourrez...
17'20	139	Lucas	... pas chanter.

Verbatim issues du transcript de la séance de français

Lucas donne la bonne réponse oralement : « vous ne pourrez pas chanter », (Tdp 129). Cependant, lorsque l'enseignante lui demande de l'épeler, l'élève commet une erreur de terminaison : « P-O-U-2R-A-I » (Tdp 131). En demandant « Pardon ? » (Tdp 132), avec une intonation particulière, l'enseignante fait appel au déjà-là de l'élève, au système d'habitudes que l'élève a intériorisé et qui résulte en partie de l'action conjointe antérieure entre lui et son enseignante. Dire « pardon. » ou « pardon ? », ne signifie pas la même chose pour l'enseignante qui n'attendra pas la même réponse de son élève. Si l'enseignante demande « pardon. », elle sous-entend qu'elle n'a pas compris, entendu, ce que l'élève a dit. L'attente implicite, le comportement attendu de l'élève, est de répéter ce qu'il vient de dire. Alors que si l'enseignante demande « pardon ? », avec une intonation particulière, l'élève doit comprendre qu'elle sous-entend qu'il a commis une erreur. Elle fait alors preuve d'expression en indiquant à l'élève qu'il a commis une erreur. Elle fait également preuve de réticence, puisqu'elle ne dévoile pas où se situe la faute, et comment la corriger. Or, Lucas ne semble pas comprendre tout de suite, ce que sous-tend une telle question, et répète sa réponse erronée. Face cette incompréhension, l'enseignante lui demande de montrer sur le cahier de leçon où il a trouvé cette réponse. L'élève semble lui pointer le « je » au lieu du « vous ». En lui faisant remarquer qu'en premier lieu l'élève avait dit « vous », plutôt que de répéter la phrase en entier « vous ne pourrez pas chanter », l'enseignante prend à sa charge la responsabilité d'identifier le sujet dans la phrase énoncée par son élève. Ici, elle fait preuve d'expression pour faire avancer le jeu. Et cela permet à l'élève de corriger son erreur et de donner la terminaison correcte, correspondant au pronom personnel sujet « vous ».

La réalisation de l'item 5e est tout aussi pertinente et soulève d'autres effets de cette dictée à l'adulte :

20'17	187	Lucas	Le chien aura.
20'19	188	PE	Bien. Comment tu l'écris ?
20'22	189	Lucas	Heu ...
20'22	190	PE	Tu te rappelles ? Tu avais fait une faute d'orthographe sur celui-là.
20'24	191	Lucas	Ah oui, ... A-U-R ...
20'27	192	PE	Ouiiii.
20'27	193	Lucas	... A-I
20'34	194	PE	Ah oui, très bien, A-U. Le chien aura mal à la tête.
20'42	195	Lucas	Et il ... sera.
20'47	196	PE	Oui. Celui-là, tu te souviens ? Tu ne le savais pas non plus.
20'57	197	Lucas	Heu, non. Je ne le savais pas.
21'01	198	PE	Tu as bien progressé, hein. Alors "sera" comment tu vas l'écrire ?
21'01	199	Lucas	S-E-R-A.
21'02	200	PE	Oui. Super.

Verbatim issues du transcript de la séance de français

Une fois encore, Lucas donne la réponse attendue à l'oral et se trompe lors de la dictée à l'adulte. Il transpose correctement la phrase au futur à l'oral (Tdp 187), mais marque une hésitation lorsque l'enseignante lui demande de l'épeler. Face à cette hésitation, l'enseignante réagit et le guide vers la bonne réponse, en lui rappelant que c'est une erreur qu'il a déjà commise. L'enseignante fait preuve d'expression en dévoilant une partie de la stratégie lui permettant de gagner au jeu. Cela semble fonctionner en partie, puisque Lucas se souvient que le verbe avoir est un verbe irrégulier qui, au futur, commence par « A-U », mais il se trompe de terminaison (Tdp 193), sans que l'enseignante ne le relève. Concentrée sur cette première réussite, elle valide cet item en répétant toute la phrase « le chien aura mal à la tête ». Elle décrète donc le gain alors que l'élève s'est trompé de terminaison en épelant le verbe. Ici, la dictée à l'adulte favorise un des biais que Brousseau (1998) observe dans les dialogues didactiques : l'effet Jourdain.

Avec ces deux exemples, nous comprenons que la dictée à l'adulte modifie, non sans biais, le milieu auquel est confronté Lucas. Ce milieu demande à Lucas un effort supplémentaire puisqu'il doit épeler et justifier ses réponses. Ce passage à l'oral peut l'induire en erreur. Il requiert également une vigilance particulière de l'enseignante, qui doit être attentive à tout ce que l'élève dit, faute de pouvoir lire ce qu'il écrit, afin d'éviter tout biais dans ce dialogue didactique.

b- Célia et l'aide « pas à pas »

Dans l'entretien préparatoire, l'enseignante décrit Célia comme une élève qui a mis en place beaucoup d'automatismes pour compenser ses facultés cognitives. Néanmoins, l'enseignante

considère que c'est encore insuffisant pour atteindre une compréhension générale du milieu auquel elle est confrontée (entretien préparatoire, Tdp. 34). Afin de palier à ça, l'enseignante explique « y aller petit à petit », (Ibid.), et mettre en place des aménagements spécifiques, notamment en détaillant toutes les étapes nécessaires à la mise en place de la stratégie gagnante :

27'41	120	PE	[...] En fait elle, elle a besoin d'une petite fiche, où l'on ... elle ne peut traiter qu'une information à la fois et ça lui demande du temps. Donc selon les dictées je ne vais pas tout lui demander. Je vais lui dire "cette fois-ci, je te demande de vérifier tous tes accords dans les groupes nominaux. Donc tu me soulignes tous les groupes nominaux et tu regardes le pluriel. [...]. Et la fois d'après, je vais lui faire travailler juste la grammaire, enfin l'accord sujet verbe. Et je procède la même façon. C'est-à-dire qu'elle a sa petite fiche récapitulative, un exemple, elle regarde comment ça fonctionne et puis elle met en place.
<i>Verbatim issues de l'entretien préparatoire</i>			

C'est d'ailleurs ce que nous pouvons observer lors de la séance de français et plus précisément lors de la réalisation de l'exercice 5. L'enseignante modifie directement le milieu auquel est confrontée Célia, afin de lui permettre de jouer au jeu. Tout d'abord, elle lui permet d'écrire directement sur le polycopié. En lui évitant de réécrire tous les items sur son cahier, l'enseignante diminue la charge cognitive de l'élève sans perdre de vue l'objectif du jeu « conjuguer au futur ». Ensuite, elle détaille les étapes nécessaires à la mise en place de la stratégie gagnante, à savoir identifier le sujet et le surligner, puis aller regarder dans son cahier de leçon comment le verbe entre parenthèses se conjugue en fonction du sujet qu'elle aura identifié.

Si nous regardons ce qui se passe lorsque Célia essaye de transposer l'item 5a au futur, nous observons que cette stratégie ne va pas soit pour elle.

16'12	121	PE	D'accord tu corriges ? Oui très bien. Ici là, tu m'as fluoré "Cet" et "mésange".
16'22	122	Célia	Heu non, mésange je me suis trompée.
16'26	123	PE	D'accord.
16'26	124	Célia	C'est pour ça que j'ai mis ça.
16'28	125	PE	qui c'est qui verrons les mésanges ?
16'30	126	Célia	C'est ... heu ... nous.
16'36	127	PE	C'est nous. Donc c'est « nous » que tu mets en fluo en orange. Tu le mets ? Ok. Par contre, tu as bien conjugué très bien.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français.</i>			

Dans la phrase « cet hiver, nous (voir) des mésanges », l'élève semble avoir eu du mal à identifier le sujet, puisqu'elle a dans un premier temps surligné le groupe nominal « les mésanges ». Nous pouvons nous demander si elle s'est rendu compte de son erreur et a réussi à identifier le bon sujet et trouver la terminaison correspondante, de son propre mouvement, proprio motu, ou si elle a entendu son voisin Lucas, énoncer le sujet et le verbe conjugué lors

de la dictée à l'adulte. Malheureusement, nous ne pouvons avancer de réponses, puisque l'enseignante ne lui demande pas d'explicitier sa démarche à ce moment-là.

Pour l'item 5c, l'enseignante répète les étapes de la stratégie, en simplifiant la première étape.

17'31	141	PE	Alors qui c'est qui ne va pas chanter ?
17'32	142	Célia	Euh ... c'est lui.
17'34	143	PE	D'accord. Donc c'est « vous » que tu mets en fluo. Après tu cherches quoi ?
17'41	144	Célia	Euh ... pouvoir.
17'50	145	PE	Vas-y.

Verbatim issues du transcript de la séance de français.

Ici, l'enseignante ne demande plus à Célia de surligner le sujet, elle lui pose directement la question lui permettant de trouver le sujet « Qui c'est qui ne va pas chanter ? », l'enseignante soulage son élève de la responsabilité de trouver une stratégie pour repérer le sujet de la phrase. En faisant appel au contrat didactique, Célia n'a pas la capacité de repérer seule le sujet, donc l'enseignante fait preuve d'expression en révélant la stratégie lui permettant de le repérer, et ainsi lui permettre de jouer au jeu. Une fois le sujet repéré, l'enseignante ne dévoile plus rien et demande à Célia d'énoncer ce qu'elle devra chercher par la suite. Elle s'assure ainsi que l'élève a bien compris les prochaines étapes de la stratégie lui permettant de jouer au jeu. Et l'élève semble avoir compris la prochaine étape à réaliser, à savoir chercher la conjugaison du verbe « pouvoir » dans son cahier de leçon. Cependant, cette expression de la part de l'enseignante n'est pas sans conséquence. En révélant une part essentielle du savoir, elle ne permet pas à l'élève de mettre en place cette stratégie de son propre mouvement. Elle enfreint donc la « clause proprio motu », et ne peut être certaine que l'élève puisse gagner au jeu sans son aide, à savoir transposer une phrase au futur.

c- L'effet de contrat de l'item 5b

Rappelons, comme nous l'avons décrit plus tôt, que l'item 5b « Le guide nous (faire) visiter le château », comporte un piège, un effet de contrat. Or, cet item semble avoir posé beaucoup de problèmes aux élèves de la classe, puisqu'il fera l'objet d'une institutionnalisation au tableau (Tdp. 152 à 157). Nos deux élèves, qui ont réalisé cet item, avec l'aide de l'enseignante, et avant ce temps d'institutionnalisation, ont commis la même erreur que leurs camarades de classe. Autrement dit, ils ont conjugué le verbe « faire » avec le pronom personnel « nous » placé juste devant le verbe, comme ils ont appris à le faire. C'est un effet du contrat didactique. Les élèves n'ont pas réussi à identifier que dans ce cas précis, ce « nous » est un complément

d'objet direct placé juste devant le verbe, et qu'il fallait conjuguer le verbe avec le groupe nominal sujet « le guide », placé en début de phrase.

Intéressons-nous à la manière dont l'enseignante agit face à cette résistance du milieu et en quoi il pose problème à Lucas. En essayant, à l'oral, de transposer l'item 5b au futur, Lucas « tombe dans ce piège » induit par le contrat didactique. C'est d'ailleurs la seule erreur que cet élève commet à l'oral, puisque dans les autres cas, il commet une erreur au moment d'épeler la réponse à l'enseignante.

14'40	101	Lucas	Le guide nous « faisons » ?
14'41	102	PE	Alors, quel est le sujet ? Vas-y continue ta phrase déjà.
14'43	103	Lucas	Nous « faisons » visiter le château.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français.</i>			

Face à cette erreur, l'enseignante réagit et demande à Lucas d'identifier le sujet. Remarquant que l'élève ne se rend pas compte de son erreur en lisant la phrase à voix haute, l'enseignante décide de l'aider en lui posant la question lui permettant de repérer le sujet dans la phrase.

14'48	104	PE	Ok. Qui fait visiter le château ?
14'49	105	Lucas	Heu c'est ... le guide.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français.</i>			

En faisant preuve d'expression, en dévoilant la stratégie permettant de repérer le sujet dans la phrase, elle permet à Lucas de continuer de jouer au jeu. Elle continue ainsi de dérouler les étapes nécessaires pour résoudre le problème posé par cet item, et demande à Lucas de traduire ce groupe nominal par le pronom personnel correspondant. Cette étape nécessite de la part de Lucas de faire appel au déjà-là, d'être capable d'identifier quel pronom personnel correspond à tel ou tel groupe nominal. Et en faisant preuve de réticence face à cette « traduction », l'enseignante permet, d'une part, à Lucas de réaliser cette étape de son propre mouvement, et d'autre part de s'assurer qu'il est bien acquis cette connaissance.

14'51	106	PE	Donc le guide, c'est quel pronom personnel, le guide ? On peut le remplacer par quel pronom ?
14'56	107	Lucas	Euh ... il ... masculin.
15'01	108	PE	D'ac ... oui ... singulier ou pluriel ?
15'06	109	Lucas	Euh ...singulier.
<i>Verbatims issues du transcript de la séance de français.</i>			

Grâce à cet équilibre entre expression et réticence, l'enseignante permet à Lucas de corriger son erreur initiale, d'identifier le bon sujet.

15'06	110	PE	Donc ça va donner quoi ?
15'08	111	Lucas	Euh ... le guide ... fera.
15'16	112	PE	Fera. Le guide fera visiter le château à nous. D'accord. Nous c'était pas le sujet. Ok. Comment tu m'écris « fera » ?

15'26	113	Lucas	Euh ... F-E-R-A.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français.</i>			

En palliant cet effet de contrat, l'enseignante permet à Lucas de jouer correctement au jeu, et de le gagner, en transposant correctement la phrase au futur, et en épelant correctement la conjugaison du verbe « faire ».

Intéressons-nous maintenant à la manière dont l'enseignante agit face à cette résistance du milieu, et en quoi elle pose problème à Célia. Nous remarquons que l'enseignante choisit de ne pas demander à Célia d'identifier le sujet de la phrase, mais lui pose directement la question lui permettant de la repérer. Elle décharge ainsi son élève d'une partie de la stratégie nécessaire pour gagner au jeu. En dévoilant la première étape nécessaire pour gagner le jeu, l'enseignante fait preuve d'expression, ce qui permet à l'élève d'identifier rapidement le sujet.

15'51	115	PE	Oui, bien alors, regarde c'est pareil, le sujet c'est quoi là ?
15'52	116	Célia	Heu ...
15'54	117	PE	Qui fait visiter le château ?
15'54	118	Célia	Le guide.
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français.</i>			

Une fois que l'élève a identifié correctement le groupe nominal sujet, l'enseignante prend la responsabilité de le traduire en pronom personnel sujet. Puis elle lui demande de regarder dans son cahier de leçon comment le verbe « faire » se conjugue à la troisième personne du singulier. Elle fait une nouvelle fois preuve d'expression en dévoilant la deuxième et la troisième étape nécessaires pour gagner le jeu. Ce qui semble fonctionner puisque Célia donne la réponse attendue : « il fera ».

15'56	119	PE	Donc c'est le guide que tu me mets en fluo, d'accord ? Le guide, c'est « il ». Alors, ça va être ... tu l'as où ton verbe "faire". Oui. Et avec il ça va donner quoi ?
16'11	120	Célia	Il fera
<i>Verbatim issues du transcript de la séance de français.</i>			

En essayant de trouver le juste équilibre entre réticence et expression, et ce en fonction des capacités qu'elle attribue à chacun de ses élèves (au déjà-là), l'enseignante parvient à faire transposer correctement l'item 5b au futur, et à pallier l'effet de contrat sous-jacent. Nous pouvons toutefois nous demander si cette expression du savoir de la part de l'enseignante n'a pas mis à mal la « clause proprio motu », et si les élèves seront capables de remobiliser cette stratégie sans l'aide de l'enseignante, afin de déjouer ce genre d'effet de contrat.

Conclusion

Dans l'analyse que nous venons d'opérer, nous observons que l'enseignante agit de plusieurs manières pour que ses élèves jouent le jeu, et le gagnent. Elle a trouvé le moyen pour que Vincent et Matéo s'investissent dans le jeu, et qu'ils produisent des stratégies qu'elle a jugées gagnantes. Elle a également réussi à tendre vers un équilibre entre réticence et expression du savoir, pour que Lucas et Célia puissent jouer convenablement au jeu.

Cependant, nous pouvons nous demander s'ils ont réellement gagné au jeu, autrement dit, ont-ils acquis un nouveau savoir ? Sont-ils capables de transposer des phrases au futur, sans l'aide de l'enseignante ? Si nous reprenons l'exemple de l'item 5b, seront-ils capables de déjouer des effets de contrats similaires, sans que l'enseignante ne dévoile les stratégies nécessaires ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question pour Matéo, faute d'avoir photocopié son cahier d'exercices. Cependant, nous pouvons regarder les cahiers de Vincent, Lucas et Célia.

Hormis une erreur de terminaison à l'item 6c « nous descendrontt », et quelques erreurs d'accents, Vincent a réalisé l'ensemble des exercices correctement, en respectant la plupart des normes d'écriture³⁴. En modifiant le milieu, elle a permis à Vincent d'assumer la responsabilité de jouer au jeu, et de le gagner.

Si nous regardons de plus près l'exercice 6 sur les cahiers d'exercices de Lucas³⁵ et Célia³⁶, nous nous apercevons que Lucas a réussi à jouer au jeu sans l'aide de l'enseignante et n'a commis qu'une erreur à cet exercice réalisé en autonomie, en oubliant le « s » à « tu te lèveras ». Il a donc réussi de son propre mouvement à réemployer les stratégies proposées par l'enseignante lors du travail à la table G, et ainsi « gagner au jeu ». Mais ce n'est pas le cas de Célia, qui a commis neuf erreurs sur quatorze verbes à conjuguer. Nous constatons que sans l'enseignante, elle n'a pas la capacité d'identifier le sujet, de se référer à son cahier de leçon pour trouver la bonne terminaison, ou de mettre en place des stratégies pour conjuguer un verbe qui n'y figure pas. Malgré l'action de l'enseignante, Célia ne réussit pas à mettre en place des stratégies opérantes pour jouer au jeu et le gagner de son propre mouvement. Nous ne pouvons donc pas décréter le gain pour cet élève, puisqu'elle n'a pas acquis ce nouveau savoir en jeu « transposer une phrase au futur ».

³⁴ Vous retrouverez le cahier d'exercices de Vincent à l'annexe n°8.

³⁵ Vous retrouverez le cahier d'exercices de Lucas à l'annexe n°9.

³⁶ Vous retrouverez le cahier d'exercices de Célia à l'annexe n°10.

Enfin, la nature de la situation didactique proposée par l'enseignante questionne. Rappelons qu'elle propose des exercices d'entraînement à la suite d'une évaluation qu'elle considère comme peu réussie. Cette situation n'est pertinente que pour les élèves qui ne maîtrisent pas encore cette notion. Or, elle ne revient pas sur la notion même du futur, mais propose aux élèves qu'elle considère en difficulté, un accompagnement dans la réalisation des exercices proposés. Face aux difficultés repérées chez ces élèves, in situ, elle modifie le milieu afin de permettre à ces élèves de jouer et de gagner au jeu. Cependant, en modifiant le milieu, l'enseignante modifie le jeu auquel ils jouent. Ainsi, la plupart des élèves gagnent un jeu, mais ils ne gagnent pas le même jeu. Ces aménagements semblent permettre à tous les élèves de « réussir », de gagner à « leur jeu », mais pas réellement d'« apprendre » à gagner à un jeu commun « savoir conjuguer au futur », sans aménagement ou étayage de la part de l'enseignante.

II°) Discussions

1°) Discussion de l'hypothèse 1 : « Étant enseignante dans le milieu ordinaire, elle serait focalisée sur la guidance pour aider ses élèves, plutôt que d'avoir recours à une gamme variée de gestes pédagogiques d'adaptation, comme c'est le cas pour les enseignants spécialisés » (Mazereau, 2011) :

Mazereau (2011) a mené une enquête sur la différence de nature des gestes d'adaptation pédagogique, mis en œuvre dans le cadre de l'école inclusive, par un groupe de professeurs spécialisés et par un groupe de professeurs généralistes (en classe ordinaire), au regard de leurs représentations sociales du handicap. En classant les gestes d'aide de chaque enseignant selon la typologie de Gombert (2008), il a observé que les pratiques des deux profils diffèrent. Les enseignants spécialisés ont recours à une *gamme variée* de gestes pédagogiques d'adaptation (différenciation pédagogique, revalorisations des élèves, individualisations et apports métacognitifs), alors que les enseignants généralistes ont recours, quasi exclusivement, à des conduites de *guidance* pour aider leurs élèves (Ibid., p.4). Selon lui, cette différence de pratiques peut s'expliquer par le contenu de leurs formations. Si nous suivons ce raisonnement, nous pouvons émettre l'hypothèse que notre enseignante de classe ordinaire, n'ayant pas suivi de formation d'enseignant spécialisé (CAPA-SH³⁷), aurait donc recours quasi exclusivement à des conduites de guidance pour aider ses élèves à progresser.

L'action de guider est « le fait de conduire quelqu'un en lui montrant le chemin »³⁸. Dans le cadre de l'enseignement, le terme de guidance correspond aux gestes d'aide que les enseignants mettent en place pour permettre à leurs élèves de réaliser une tâche. Par ailleurs, dans la typologie des gestes d'aide de Gombert, la « guidance » regroupe « *les énoncés qui témoignent d'une aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours ou d'un « regard/contrôle » plus important du travail de l'élève en cours de réalisation (répétition des consignes et vigilance accrue, circuler plus dans la classe, tapoter sur le bureau pour « capter » l'attention* », (Gombert, 2008, p.128).

³⁷ Le CAPA-SH est une formation destinée aux enseignants du premier degré, et correspond au certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, et est destinée aux enseignants du premier degré

³⁸ Définition proposé par le CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/guider>

Au regard de notre analyse, l'enseignante est bien dans une pratique de guidance assez forte auprès des élèves. Dans un premier temps, elle guide l'ensemble de la classe dans la compréhension des consignes des exercices et les attentes implicites qu'ils sous-tendent. Pour ce faire, elle attire leur attention sur les verbes qui leur posent généralement problème et leur demande de vérifier la conjugaison dans leur cahier de leçon afin de ne commettre aucune faute.

03'43	20	PE	<p>[...] Vous allez faire les exercices 5 et 6. Chut. "Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur" je vais vous demander de sortir votre cahier, petit cahier de leçon bleu, allez je veux le voir fleurir sur les tables... Et cette fois je vous... j'espère que vous allez faire un sans-faute, je pense que vous pouvez faire un sans-faute ! Juste pour rappel vous étiez très fâchés pendant l'évaluation avec le verbe "pouvoir". Alors là, je vous demande de pas faire de faute sur le verbe pouvoir.</p> <p>Vous allez regarder bien dans votre cahier comment ça s'écrit pour éviter cette faute-là. Autre faute ... heu Tom, stop, tu te tais, tu te concentres ! Vous allez également faire attention au verbe faire, car j'ai eu des petites choses pas très jolies sur le verbe faire. Voyons voir qui pourra détourner ces petits pièges-là. Autres pièges sur lesquelles vous avez du mal, c'était sur le verbe être et le verbe avoir ! Allez, on a le droit de se servir de son cahier et je veux par contre un super travail.</p>
<i>Verbatim issue du transcript de la séance de français.</i>			

Puis elle précise les règles à respecter lors de cette séance, afin de fournir un cadre aux élèves qui restent travailler en autonomie à leur îlot.

06'24	27	PE	<p>La consigne c'est : on fait ses exercices, comme ce sont quand même parmi les derniers exercices de l'année je veux la plus belle écriture [...] tout le monde va relire. Et surtout une fois qu'on a fini son travail on reste à sa place, on prend un livre, on lit. On ne se lève pas pour venir voir la maîtresse qui va travailler au fond avec certains élèves. [...]</p>
-------	----	----	--

Dans un deuxième temps, elle se concentre sur deux élèves, Lucas et Célia, qui se sont déplacés à la table d'appui, et les guide « pas à pas » dans la réalisation de leurs exercices. En effet, elle les guide dans la mise en place de stratégies pour réaliser chaque item du premier exercice. Elle détaille, si besoin est, les étapes nécessaires pour réussir à transposer une phrase au futur (identifier le sujet, le groupe du verbe à conjuguer, se reporter dans son cahier de leçon, etc.).

Enfin, dans un troisième temps, elle déambule dans la classe pour aider les élèves à rester travailler en autonomie à leur îlot. Par ailleurs, elle profite de ce temps de déambulation pour porter une attention toute particulière sur les élèves qu'elle considère de « faible niveau » ou comme ayant des « besoins éducatifs particuliers », et qui n'ont pas voulu se déplacer à la table d'appui. Dans la plupart des cas, l'enseignante répète les mêmes gestes. Elle relit leur cahier, identifie et corrige les erreurs, répète les moyens mnémotechniques appris en classe (« le tu promènes toujours son S en laisse », « c'est ilse, donc la terminaison ce sera ? »), valorise les élèves (« là sur cette fin d'année tu as progressé d'un coup [...] je suis super fière de toi » (Tdp. 391), « juste ce petit oubli là et c'est absolument parfait » (Tdp. 457). Elle institutionnalise lors des corrections les erreurs les plus récurrentes au tableau, ou les stratégies mises en place par

les élèves pour trouver la conjugaison d'un verbe ne figurant pas sur le cahier de leçon, avec la ressemblance des verbes « avoir et savoir » par exemple (Tdp. 348).

Cependant, l'enseignante ne se cantonne pas à ces gestes de guidance. Nous avons pu observer lors de cette séance de français qu'elle met en place d'autres gestes d'aide. Si nous reprenons la typologie des gestes d'aide de Gombert³⁹ (2008), l'enseignante modifie le « *cadre de travail* », notamment avec le recours au cahier de leçon qui constitue un aide-mémoire, et dont chaque élève peut disposer librement s'il en ressent le besoin. La table d'appui permet à l'enseignante d'agir, entre autres, sur le placement de ces élèves, en fonction de leurs besoins. Ainsi Vincent est en bout de table, pour être seul et réussir à se concentrer, et pour pouvoir bouger et parler à voix haute sans déranger ses camarades de classe. Lucas, en dictée à l'adulte, et Célia, ayant besoin d'un accompagnement pas à pas, sont placés de part et d'autre de l'enseignante. Dans le cas de Vincent, l'enseignante opère une « *adaptation de prescription* », indispensable pour que cet élève accepte de réaliser la tâche demandée. Elle l'aide à s'installer, préparer son matériel, réaliser une présentation du cahier respectant les normes d'écriture, comprendre les consignes et les attentes de l'enseignante. De plus, l'enseignante opère des « *adaptations de moyens* », puisque plusieurs élèves réalisent une partie ou la totalité des exercices directement sur le photocopie. Cette adaptation les soulage de la charge cognitive sous-tendue par la tâche d'écriture de chaque item sur leur cahier. Elle est également dans des gestes d'« *individualisation* » en autorisant certains élèves à ne pas réaliser la même quantité de travail que le reste de la classe (en retirant quelques items des exercices, ou en retirant un exercice sur les trois). De plus, elle individualise ses attentes, notamment avec Célia, puisqu'elle cherche plus à vérifier si cette élève est capable d'identifier un sujet et de trouver la terminaison correspondante dans son cahier, plutôt que de vérifier si elle connaît la conjugaison des verbes au futur, ce qui est pourtant un attendu de programme pour des élèves de CM1.

En plus de ces gestes d'aide observés lors de la séance de français, l'enseignante nous confie, dans l'entretien préparatoire, mettre en place plusieurs aménagements pour gérer l'hétérogénéité qu'elle perçoit au sein de sa classe. Ainsi, si nous reprenons la typologie des gestes d'aide de Gombert (2007), elle modifie le « *cadre de travail* » en plaçant les élèves de manières réfléchies en fonction de leurs besoins et de leurs particularités. Ils sont amenés à

³⁹ Les termes figurant en italique et entre guillemets dans cette partie correspondent aux catégories de gestes d'aide mis en évidence dans la typologie des gestes d'aide élaborée par Gombert (2007), à savoir : « le cadre de travail, l'adaptation de la prescription des consignes, l'adaptation des moyens, l'adaptation des parcours, l'aide des pairs de la classe vers un élève en difficulté, la guidance, l'apport méthodologique et métacognitif, l'adaptation à l'évaluation, et la revalorisation de l'élève. Vous retrouverez un tableau récapitulatif de cette typologie en annexe n°1.

travailler soit seuls à une table, soit avec l'enseignante en petit groupe à la table d'appui, soit en îlots de 4 à 6 élèves. Ces îlots sont pensés pour former des groupes de travail hétérogènes favorisant le tutorat et l'aide entre pairs et évitant toute stigmatisation engendrée par un îlot regroupant un groupe d'élèves en difficulté. L'enseignante opère également des « *adaptations de prescription* » (consigne de mise au travail, motivation, répétition des consignes, détails des étapes à réaliser pour mener à bien l'exercice...), des « *adaptations de moyens* » (dictée à l'adulte, travail directement sur le photocopié ...), et des « *adaptations de parcours* » (réduction de la quantité de travail, outils pense-bête, ajout de couleur sur les photocopiés et police spécifiques pour aider les élèves dyslexiques). Elle recourt à « *l'aide des pairs dans la classe* », sur la base de volontariat, à travers des travaux en groupe, du tutorat ou moyen d'élèves scripteurs. Aux dires de l'enseignante, le tutorat entre pairs permet non seulement aux élèves tuteurs de consolider leurs connaissances en les exposant de manière claire et précise à leurs camarades rencontrant des difficultés, mais également au tuteuré de pouvoir avancer sans son aide. Les élèves scripteurs offrent à leur camarade un moyen de diminuer la charge cognitive induite par le travail d'écriture, afin qu'ils se concentrent sur les démarches nécessaires à la réalisation de la tâche. Ces élèves tuteurs et scripteurs permettent par ailleurs à l'enseignante de se dégager du temps, pour accompagner un groupe d'élèves en difficulté à la table d'appui. Ce travail en petit groupe, sur base de volontariat, est le moment propice pour mettre en place des gestes de « *guidance* » et d'étayage pour l'enseignante. De plus, l'enseignante fournit à certains élèves, des « *apports méthodologiques et métacognitifs* », en s'assurant que la consigne et les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche soient bien comprises. Elle aménage également « *les évaluations* » en passant par l'oral ou la dictée à l'adulte, l'utilisation d'outils pense-bêtes, la diminution de la quantité d'exercices, ou par la simplification des attentes (se concentrer sur une règle de conjugaison lors d'une dictée par exemple). Enfin, l'enseignante semble être en permanence dans la « *revalorisation de ses élèves* ».

Au regard des gestes observés lors de la séance de français, et de ceux décrits par l'enseignante dans l'entretien préparatoire, force est de constater que notre hypothèse ne se vérifie pas. En effet, cette enseignante a recours à une gamme variée de gestes d'aide et ne se cantonne pas à des gestes de guidance. Sa pratique enseignante se rapproche plus des gestes observés par Mazereau (2011) chez le groupe d'enseignants spécialisés, que ceux observés chez les enseignants dits « généralistes ». Toutefois, bien qu'elle soit professeur des écoles dans des classes ordinaires depuis plusieurs années, notre enseignante a débuté sa carrière dans une CLIS

« déficience visuelle », puis dans une CLIS « trouble de la fonction cognitive ». À ces deux années d'expérience s'ajoute une formation sur l'utilisation du braille, et une formation d'un an, à raison d'une fois par semaine, sur les troubles « dys ». De plus, elle se dit très attirée par le domaine de l'ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap) et se demande si elle ne va pas se réorienter vers l'enseignement spécialisé. Or, ce sont certainement ces expériences professionnelles en classe spécialisée, les formations qu'elle a suivies et son attrait pour l'enseignement spécialisé qui ont impacté sa pratique professionnelle et induisent ce panel de gestes d'aide. Nous pouvons toutefois nous demander si ce panel de gestes d'aide correspond simplement à une diversification des modalités d'enseignement, à une accumulation de gestes d'aide, ou bien à un processus de différenciation pédagogique pensé par l'enseignante dans une logique d'apprentissage pour l'ensemble de ses élèves.

2°) Discussion de l'hypothèse n°2 : « Enseignant à des élèves « à besoins éducatifs particuliers » au sein d'une classe qu'elle considère comme fortement hétérogène, l'enseignante aura recours à de la pédagogie différenciée pour garantir un égal accès aux savoirs à tous ses élèves » (Forget, 2017) :

Forget (2017a) considère la différenciation pédagogique comme un moyen « *d'optimiser la maîtrise par tous du socle commun* », (Ibid., p.1), et de s'adapter à « *l'incontournable hétérogénéité qui caractérise les profils d'élèves* », (Ibid., p.2). Rappelons qu'elle retient comme définition celle de « pédagogie différenciée », empruntée à Przesmycki (2004) : « *La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés* », (Ibid., p.1). De plus, elle propose une modélisation d'une séquence d'enseignement, organisée en trois temps : avant, pendant et après l'enseignement d'une notion, autour de huit modalités de différenciation pédagogique, qui sont les suivantes : tester les prérequis, réactiver les notions utiles et préparer certains élèves avant un travail en collectif (le « avant » une notion), soutenir l'élève, adapter la situation pédagogique, et évaluer (le « pendant » une notion) et enfin réviser certains éléments non acquis et exercer les automatismes des procédures apprises (le « après » une notion).

Or, cette enseignante de CM1 considère sa classe comme fortement hétérogène, et confie avoir sept élèves à « besoins éducatifs particuliers » et un tiers d'élèves en difficulté au sein de sa classe.

37'04	150	PE	[...] Je pense que j'ai quand même.. Je ne suis pas loin d'avoir un tiers d'élèves en difficulté quand même, sur trente c'est énorme. Je n'en ai jamais eu autant.
<i>Verbatim issue de l'entretien préparatoire.</i>			

De ce constat, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'elle aurait recours à des gestes ou des dispositifs de différenciation pédagogique, pour gérer l'hétérogénéité au sein de sa classe et ainsi garantir la maîtrise du socle commun de connaissances à l'ensemble de ses élèves.

Si nous reprenons la modélisation de séquence⁴⁰ proposée par Forget (2017a), nous pouvons situer la séance analysée dans cette étude au temps « après l'enseignement d'une notion », à la fin d'une séquence sur le futur. En analysant le manuel de grammaire sur lequel s'est appuyée l'enseignante cette année-là, nous pouvons supposer ce qui s'est déroulé « avant l'enseignement de la notion » et « pendant l'enseignement de la notion ». Dans un premier temps, les élèves ont lu plusieurs textes au futur et travaillé sur de la transposition de textes au futur (de la 1^{ère} personne du singulier à la 3^{ème} personne du pluriel). Selon le manuel, cet exercice leur « permettrait d'acquérir des connaissances sur la langue en observant, raisonnant, et mobilisant des acquis antérieurs »⁴¹. Dans un deuxième temps, l'enseignante a pu opérer une structuration des connaissances sur le futur des verbes du 1^{er} groupe, puis des autres groupes de verbes au programme, et proposé à ses élèves plusieurs exercices d'entraînement sur la conjugaison au futur. Enfin, ils ont réalisé une évaluation, que l'enseignante ne trouve que partiellement réussie.

00'08	1	PE	Alors ce matin on va retravailler un petit peu ce qui vous a posé problème, chut. Dans vos évals vous n'étiez pas tout à fait prêt, arrête, ..., chut, sur le futur, donc on refait des petits exercices sur le futur. Vous écrivez la date !
<i>Verbatim issue du transcript de la séance de français.</i>			

Malheureusement nous manquons de données concernant ce début de séquence, et nous ne pouvons analyser de quelle manière l'enseignante a accompagné ses élèves dans la découverte et l'acquisition de cette notion, et nous ne pouvons affirmer dans quelle mesure ses gestes d'aides se réfèrent à de la différenciation pédagogique. Cependant, au vu de l'entretien préparatoire, nous savons qu'elle a pour habitude d'utiliser la table d'appui pour aider les élèves qui en ressentent le besoin.

⁴⁰ Vous retrouverez un tableau résumé de la modélisation de séquence élaborée par Forget (2017), en annexe n°2.

⁴¹ « La grammaire au jour le jour », tome 3, de F. Picot, Ed. Nathan Ajustements, 2018, p.12.

17'18	86	PE	[...] Tes petits loulous que tu prends des fois par cinq au fond, sur la table du fond, bah ... tout ça, ça prend de la place géographiquement dans la classe.
17'42	88	PE	[...] Et puis bon, il faut aussi respecter ... tu vois, tu ne peux pas les mettre tous ensemble sur le même îlot, sinon ça les stigmatise. Donc tu es obligé de les disperser. Enfin c'est toute une gymnastique quoi. Donc ils sont dans leur îlot normal, mais régulièrement tu les prends pour les ramener au fond. Donc voilà. [...]
<i>Verbatim issues du transcript de l'entretien préparatoire.</i>			

Elle explique utiliser la table d'appui pour éviter de les regrouper sur le même îlot ce qui les stigmatiserait. À la place, elle leur propose de venir de temps en temps travailler en petit groupe, s'ils en ressentent le besoin, sur la base du volontariat. Elle décrit également le type d'aide qu'elle propose aux élèves qui acceptent de se déplacer.

21'27	102	PE	[...] Alors Antoine et Younès je les mets à côté de moi et j'écris un coup pour lui un coup pour l'autre, et des fois je prends le cahier de Célia et hop je relance. Lucas et Louise, ils arrivent à peu près à se débrouiller tout seuls, c'est juste qu'ils sont extrêmement lents. Mais ils sont là pour écouter la consigne et hop ils repartent. [...]
24'10	112	PE	Oui et puis des tableaux plastifiés dans lesquels ils vont mettre ... en ce moment on est sur les nombres décimaux, et donc un petit tableau de couleur .. [...] Et au tableau je vais faire la même chose, je vais commencer le code couleur au tableau, et je leur propose après quand ils viennent avec moi au fond, de garder le même code couleur. [...] Et ça, ça les aide pas mal. [...] Et il y en a beaucoup qui sont visuels et tout ça, ça peut les aider. Et finalement c'est pareil, mes tableaux de couleurs, au départ je les avais faits pour mes "dys", et puis après il y en a une qui galérait et je lui ai dit "bah tiens, lui il a fini avec ça je te prête celui-là si tu veux", "ah maîtresse c'est trop bien" et finalement bah tu en fais trente quoi. Ils s'en servent, ils ne s'en servent pas, mais au moins pour démarrer des notions c'est pas mal. Et après ils s'en affranchissent assez rapidement.
26'00	114	PE	Et je fais des tableaux de mesures, tableaux de conversions.. Tout ça c'est utile en CM. Après les cahiers de leçon par exemple pour les exercices de grammaire ou de conjugaison, j'ai des petites fiches récapitulatives pour Célia. [...] Donc, ne pas se priver de ces petits outils-là qui peuvent sembler pour d'autres un peu de la triche "comme ils disent", mais qui va lui permettre de progresser un peu... de toute façon faire faux ça ne la fera pas avancer.
19'07	98	PE	Oui, alors pour Antoine et Younès, je vais les soulager en écrivant à leur place. Pas tout le temps, mais de temps en temps. Après Vincent, je vais lui enlever un ou deux items dans l'exercice. Mais en fait, ça, c'est juste pour l'aider dans sa tête [...]
<i>Verbatim issue du transcript de l'entretien préparatoire.</i>			

Si nous nous référons à la modélisation de séquence, et aux différentes modalités de différenciation pédagogique⁴² pour les phases « avant et pendant l'enseignement d'une notion », nous remarquons que l'enseignante semble « réactiver » les notions utiles pour l'enseignement qui va suivre et « préparer » certains élèves à la tâche à réaliser en leur fournissant des clés d'accès, notamment avec les fiches outils mises à disposition des élèves. Elle semble mettre également en place un « soutien », un étayage plus ou moins rapproché en fonction du niveau de compétence de ses élèves. C'est le cas de Célia qui bénéficie d'un étayage

⁴² Les termes figurant en italique et entre guillemet dans cette partie correspondent aux différentes modalités de différenciation pédagogique mis en avant par Forget (2007), dans sa modélisation de séquence, que vous pouvez retrouver à l'annexe n°2.

très rapproché (la table d'appui, fiche récapitulative, fiche outils, cahier de leçon pour réaliser les exercices ...). Elle semble également réaliser des « adaptations » (retirer des items, dictée à l'adulte, adapter les supports matériels...). Enfin elle semble différencier les évaluations notamment pour Célia qui est autorisée à utiliser les outils pense-bêtes en évaluation, et pour certains élèves qui réalisent les évaluations en dictée à l'adulte, etc.

Si nous revenons maintenant à la séance observée, qui correspond au troisième temps de la séquence modélisée par Forget, « après l'enseignement d'une notion », l'enseignante utilise de nouveau la table d'appui, afin d'accompagner les élèves qui se déplacent, dans la réalisation de leurs « exercices de révision ». L'enseignante est dans la modalité « revoir » puisqu'elle axe les attentes de ces exercices de révisions au regard de certains éléments non acquis et en fonction des difficultés effectives propres à chaque élève. En effet, elle attire l'attention des élèves sur des fautes récurrentes dans l'évaluation, sachant que les verbes, qui posent encore des difficultés aux élèves, sont présents dans les exercices proposés ce jour-là. Elle leur demande de s'exercer de nouveau, à l'aide du cahier de leçon si besoin, afin de ne commettre aucune faute cette fois-ci. Elle fournit également un cadre, un ensemble de consignes et d'attentes, aux élèves qui restent travailler en autonomie à leur îlot. Ce travail individuel donné à une majorité d'élèves, qui semblent « à l'aise » avec la notion à travailler, a l'avantage de libérer momentanément l'enseignante de son rôle de « tenue de classe » et de se rendre disponible pour aider les élèves encore en difficulté. Et il semblerait que l'enseignante utilise la table d'appui comme un espace spécifique dans la classe, pour aider, toujours sur la base de volontariat, un groupe de trois élèves qui ressentent le besoin d'étayage pour réaliser la tâche demandée. Forget (2017a) précise par ailleurs que la table d'appui « constitue le lieu par excellence pour l'étayage (Bruner, 1983) par l'adulte [et qu'elle] permet aussi d'accompagner l'élève vers l'autonomie. En effet, bon nombre de praticiens profitent des moments à la table d'appui pour aborder avec les élèves, parallèlement aux contenus, la question des démarches de résolution et des méthodes d'apprentissage. », (Forget, 2017a, p.5). C'est précisément ce que nous avons analysé dans notre étude de cas. L'enseignante se sert de la table d'appui comme lieu propice à l'étayage, afin d'aider Lucas et Célia à trouver des démarches de résolution, en leur fournissant des méthodes d'apprentissage. Cependant, cet étayage ne semble pas encore suffisant pour permettre le retrait des aides mises en place par l'enseignante, sans mettre à mal la réussite de ces élèves.

De plus, dans ce cas précis, l'accompagnement proposé par l'enseignante, aux élèves présents à la table d'appui, semble correspondre davantage à un ensemble de gestes d'aide individuelle

adaptés aux besoins de chaque élève, plutôt qu'à un dispositif d'interaction guidée propre à la table d'appui décrit par Forget (2017a). Ce constat n'a rien d'exceptionnel puisque les gestes d'aides individuelles, qui consistent à « accompagner, un à un, les élèves en difficulté lors de la réalisation d'une tâche individuelle [en procédant] à des adaptations de la tâche (repère complémentaire, consignes allégées ...) », (Ibid., p.5), correspondent à la forme d'aide différenciée la plus fréquemment utilisée par les enseignants. Cependant, Forget précise que ces gestes d'aides individuelles représentent des « conditions facilitatrices, qui ne pourront toutefois subsister durant l'évaluation », (Ibid.), et qui ne seront profitables qu'à la seule condition de « veiller à familiariser l'élève avec la démarche experte afin de rendre possible le retrait progressif de l'aide fournie » (Ibid.). Or, dans le cas de Célia, ces conditions facilitatrices semblent subsister lors des évaluations, puisqu'elle peut s'appuyer sur des outils pense-bête et bénéficie d'aménagement des évaluations (simplification des consignes). De plus, ces aides persistent lors de la séance de révision. L'enseignante familiarise Célia avec les démarches expertes permettant de réaliser les exercices correctement, sans que le retrait progressif de l'aide fournie soit possible. À la lecture de son cahier d'exercices (annexe n°10), nous observons qu'une fois en autonomie, Célia n'est pas capable de remobiliser les stratégies proposées par l'enseignante afin de réaliser correctement l'exercice 6. Or, pour Forget (2017b), tout l'enjeu des apprentissages « se situe précisément [...] dans une dynamique d'alternance entre « aides » et « estompages des aides fournies », entre « accompagnement » et « développement de l'autonomie ». » (Ibid., p.26). Autrement dit, sans alternances entre étayage et désétayage, il n'y a pas d'apprentissage possible.

Bien que la table d'appui semble être le lieu d'étayage et de gestes d'aide individuelle, plutôt que d'un dispositif pensé et organisé pour « favoriser les échanges et les discussions entre les élèves sur la tâche en jeu » (Forget, 2017a, p. 5), la pratique de l'enseignante, tout au long de l'année, semble avoir porté ses fruits. En effet, en cette fin d'année, plusieurs élèves présentant des difficultés ne se déplacent plus à la table d'appui, puisqu'ils n'en ressentent plus le besoin.

21'27	102	PE	[...] Et là, en fin d'année, ça évolue beaucoup. Ça c'était une grosse prise en charge en début d'année, et là en fin d'année j'en ai plein où je propose, je dis : " ceux qui veulent vous pouvez venir avec moi, vous prenez vos crayons de couleur, etc. pour qu'on fasse ..." parce que des fois on fait des choses en couleurs et souvent j'en ai un ou deux qui disent : "non, moi c'est bon !" ils arrivent à déterminer à dire, bah là ça va j'ai suffisamment compris pour avancer.
22'55	104	PE	[...] Et puis Arthur c'est pareil, il ne vient plus avec nous du tout. Et puis je te dis Vincent il faut le lancer, mais maintenant ... Vincent, ça dépend des jours. C'est "j'ai envie ou je n'ai pas envie", donc à partir de là... Tu le vois tout de suite quand il arrive. [...]

Verbatim issue du transcript de l'entretien préparatoire.

Ces élèves restés à travailler en autonomie à leurs îlots réalisent par ailleurs leurs exercices correctement sans l'aide de l'enseignante. Nous pouvons donc supposer que l'étayage, ainsi que le désétayage pensé par l'enseignante a été profitable, notamment pour Arthur et Antoine diagnostiqués « Dys », ainsi que pour Lucas et Louise, faisant partie du groupe de « faible niveau ». Dans le cas de Vincent, Lucas et Matéo, les adaptations et l'étayage apportés par l'enseignante leur permettent de réaliser sans encombre la tâche demandée. Seule Célia ne semble pas encore avoir intégré suffisamment d'automatismes pour se passer de l'étayage de l'enseignante et être capable de réaliser le reste des exercices en autonomie.

En adaptant sa pratique et en se servant de la table d'appui comme lieu propice à l'étayage et à l'aide individuelle, l'enseignante semble avoir réussi à amener ses élèves vers plus d'autonomie et à maîtriser la conjugaison au futur. Notre hypothèse semble en partie se vérifier, puisque l'enseignante semble gérer l'hétérogénéité au sein de sa classe en pratiquant certaines des modalités de différenciation pédagogique, mises en évidence par Forget (2017). De plus, une majorité de ses élèves semble maîtriser un savoir du socle commun : la conjugaison au futur. Cependant, ce constat est à nuancer. En effet, une majorité d'élèves maîtrisait déjà la notion avant ces exercices de révisions, puisqu'ils les réalisent sans l'intervention de l'enseignante. Le milieu didactique proposé par l'enseignante n'opère aucune résistance, il n'y a donc pas d'apprentissage nouveau (seulement un entraînement). Pour les autres élèves, elle modifie le milieu didactique en opérant des adaptations in situ, pour que ses élèves réussissent la tâche proposée. Mise à part une élève qui ne parvient pas à réaliser ces exercices sans l'étayage de l'enseignante, les trois autres élèves faisant l'objet de notre analyse réalisent correctement la tâche proposée. Nous pouvons dès lors supposer que la pratique de l'enseignante garantit la maîtrise de la conjugaison au futur à une majorité de ses élèves, puisque la plupart d'entre eux réussissent à réaliser les exercices de révision. Or, pour Forget (2017b), « *le cœur du problème se situe dans la différence entre faire réussir et faire apprendre* » (Ibid., p.23). Autrement dit, pour ne pas « *basculer d'une logique d'apprentissage, inscrite sur le long terme, à une logique ponctuelle de réussite* » (Ibid.), il est primordial « *d'identifier des besoins précis chez certains élèves, de définir des intentions précises et conscientes à leur égard et de maintenir sous un contrôle vigilant les effets des moyens déployés sur les apprentissages* » (Ibid.). Au vu de notre analyse, l'enseignante semble bien identifier des besoins précis chez certains élèves et définir des intentions précises et conscientes à leur égard. Néanmoins, l'enseignante semble opérer des aides à la réussite effectuées in situ, plutôt que d'élaborer un processus de différenciation

pédagogique pensé et inscrit sur un temps long, en contrôlant les effets de son étayage sur les apprentissages réels des élèves. Pour Forget (2017b) « *ces adaptations ponctuelles servent prioritairement l'enseignant qui maintient ainsi une illusion d'homogénéité au sein du groupe, rendant possible la poursuite des objectifs du programme scolaire* » (Ibid., p.23). En ce sens, notre hypothèse ne se vérifie pas en totalité. L'enseignante a bien recours à des gestes ou des dispositifs de différenciation pédagogique lui permettant de gérer l'hétérogénéité au sein de sa classe, afin que tous ses élèves réussissent les exercices proposés, dans un contexte précis. Cependant, les gestes de différenciation pédagogique pensés par l'enseignante ne suffisent pas à garantir la maîtrise d'un savoir du socle commun des connaissances à tous ses élèves. En d'autres termes, en modifiant le milieu didactique, l'enseignante garantit la réussite à une majorité d'élèves, dans une situation didactique particulière : des exercices de révision, avec un cahier de leçon, l'étayage de l'enseignante, des temps d'institutionnalisation au tableau, etc. Néanmoins, nous pouvons nous demander si les élèves ont réellement appris à conjuguer au futur, et s'ils seront capable de mobiliser cette notion dans une autre situation didactique, sans cahier de leçon et sans l'aide de l'enseignante. Autrement dit, nous pouvons nous demander si la situation proposée par l'enseignante est suffisamment émancipatrice pour que les élèves s'approprient le savoir en jeu (Toullec-Théry et Marlot, 2013).

3°) Discussion autour du « cas emblématique » de Célia

Rappelons que Célia est décrite par l'enseignante comme une élève présentant des troubles des fonctions cognitives, qui « s'en sort au niveau des automatismes, mais pas dans la compréhension générale » (Tdp 34, entretien préparatoire). L'enseignante confie devoir y aller petit à petit pour accompagner cet élève dans un apprentissage nouveau.

06'20	34	PES	[...] Et ça, on ne peut pas y faire grand-chose. Il faut y aller petit à petit. [...]
27'41	120	PE	[...] elle ne peut traiter qu'une information à la fois et ça lui demande du temps. [...]

Verbatim issue de l'entretien préparatoire

C'est d'ailleurs ce que l'on observe dans l'analyse qualitative de la séance observée. L'enseignante propose une aide individuelle à Célia, à la table d'appui, durant laquelle nous observons une guidance « pas à pas », et plusieurs modifications du milieu didactique permettant à Célia de jouer au jeu.

Il paraît alors essentiel de revenir plus précisément sur le cas de Célia qui semble être un « cas emblématique », au sens de Sensevy (2011). En effet, il semble cristalliser plusieurs obstacles

à la mise en place d'une situation d'aide véritablement émancipatrice pour les élèves, au sens de Toullec-Théry et Marlot (2013). Ces auteures s'intéressent aux pratiques professorales d'aide « ordinaire »⁴³ aux élèves d'école primaire présentant des difficultés d'apprentissage, comme c'est le cas de Célia. De plus, les auteures interrogent la nature différenciatrice et inégalitaire de ces pratiques d'aide ordinaire à l'école. À travers l'analyse de six études de cas, elles s'attachent à « *comprendre le jeu du professeur sur le jeu des élèves, c'est-à-dire comment le professeur, au cours de ses actions de régulation réaménage progressivement le milieu de l'étude* » (Ibid., p.42). En comparant les six études de cas, les auteurs mettent en évidence « *quelques caractéristiques de ces situations d'aide* » (Ibid., p.48), que nous observons également dans le cas de Célia. Nous détaillons ces caractéristiques, et les ressemblances avec le cas de Célia, dans le tableau ci-dessous :

Caractéristiques des situations d'aides observées dans les 6 études de cas (Toullec-Théry et Marlot, 2013)	Ressemblance avec le cas de Célia, dans la séance observée
- « chaque professeur constitue un groupe restreint d'élèves « homogènes faibles »	L'enseignante constitue un groupe restreint de deux élèves « homogène faible » (Lucas et Célia), à la table d'appui.
- « chacun d'eux, au sein du groupe, a tendance à individualiser le travail et sa relation à l'élève »	L'enseignante propose à cette table d'appui une individualisation du travail en fonction de besoin de chacun, en alternant une aide individuelle à destination de l'un puis à l'autre.
- « la mise en œuvre de l'aide provoque un allongement du temps de l'enseignement dans la mesure où les professeurs observés créent une sorte de motif de répétition de la tâche échouée ».	L'enseignante est bien dans un allongement du temps de l'enseignement, en créant une sorte de motif de répétition de la tâche échouée, dans la mesure où elle propose des exercices d'entraînement à la suite d'une évaluation peu réussie, sans pour autant revenir sur la notion même de futur.
- « chaque professeur reconduit sa manière d'enseigner habituelle : dans les interactions domine une alternance de tours de parole professeur / élève / professeur avec un déroulé question / réponse / validation »	L'enseignante conserve bien une position topogénétique haute durant tout le temps d'aide, et dans les interactions, entre elle et Célia, domine une alternance de tours parole professeur / élève / professeur avec un déroulé question / réponse / validation.
- « pour repérer les élèves présentant des difficultés, ces professeurs ont tendance à sélectionner des signes d'ordre plutôt générique, non pas relatifs au savoir ciblé et à ses enjeux mais aux comportements des élèves face au travail »	L'enseignante aborde les difficultés de Célia en termes de comportements face au travail (faible compréhension générale, mise en place d'automatismes, ne peut traiter qu'une information à la fois ...) et non par rapport au savoir ciblé (la conjugaison au futur).
- « la situation est plutôt envisagée comme une succession de tâches des plus simples aux plus complexes, ce qui entraîne une visibilité réduite des buts et des enjeux pour les élèves. Le plus souvent, nous observons	L'enseignante fragmente bien la tâche à réaliser en succession de tâches plus simple, ce qui entraîne une visibilité réduite des buts et des enjeux pour Célia. Pour conjuguer correctement au futur, elle doit : 1- repérer le sujet et le souligner

⁴³ Les auteures qualifient les aides d'« ordinaires » pour les différencier des aides spécialisées des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté).

un éparpillement de tâches qui peuvent ne pas se reconnecter avec l'enjeu d'apprentissage ;	<p>2- le transposer en pronom personnel 3- regarder dans le cahier de leçon comment ce verbe se conjugue 4- écrire la réponse sur le polycopié.</p> <p>Et ces étapes simplifiées semblent perdre l'élève qui a besoin d'un étayage de l'enseignante pour réussir chaque étape, elle-même détaillée en plusieurs sous-étapes. L'enseignante fera souvent part d'expression du savoir pour permettre à l'élève d'avancer dans le jeu didactique.</p>
- « quand ces professeurs constatent que les élèves échouent, ils survalorisent la trace écrite (survalorisation du « faire »), même si elle est vide de contenu de savoir »	L'enseignante corrige le polycopié de Célia (Tdp 455 à 457, transcript de la séance) et valide la production écrite de l'élève « c'est absolument parfait », alors même que l'élève a commis 9 erreurs sur 14 verbes à corriger. L'enseignante semble survaloriser le fait que l'élève est réussi à produire quelque chose, sans prendre en compte que le savoir en jeu n'est pas du tout acquis.

À partir de cette caractérisation des situations d'aides ordinaire, les auteures mettent en évidence quatre indicateurs qui permettent de caractériser une situation d'enseignement-apprentissage comme une situation « émancipatrice » (Ibid., p.48). Une telle situation doit offrir aux élèves une « véritable expérience avec le savoir (Dewey, [1916], 1990) » ; s'inscrire dans un « continuum expérimental, en ce sens que les différentes expériences restent connectées et relèvent d'un même but (Dewey, 1947) » ; dont les « réussites liées à cette expérience fournissent les règles des prochaines expériences (Dewey, [1916], 1990) » ; et enfin elle doit « permettre aux élèves de renouer avec le temps didactique collectif et faire porter leur attention sur les objets adéquats (Sensevy, 1998 ; Tambone & Mercier, 2003 ; Marlot, 2012) » (Ibid., p.48).

Ces quatre indicateurs permettent aux auteures de repérer les obstacles à la mise en place de situations d'aide véritablement émancipatrice, que nous comparons ici avec le cas de Célia. Tout d'abord, dans l'étude de cas de Toullec-Théry et Marlot (2013), elles observent que la situation d'enseignement-apprentissage, mise en place par les six enseignants, est souvent « privée de ses enjeux de savoir et réduite à une forme « vide » » (Ibid., p.48). Il semblerait que « pour ces professeurs [...], le souci de « faire réussir » (au sens de produire une forme scolairement convenue dans un temps imparti, le plus souvent très court) prenait le pas sur le souci de « faire apprendre » (au sens de modifier le rapport des élèves au savoir) » (Ibid.). Les auteurs nomment ce phénomène un « effet de leurre ». Or nous pouvons observer, semble-t-il, cet effet de leurre dans le cas de Célia. En effet, en modifiant successivement le milieu et en fragmentant la tâche à réaliser pour la rendre accessible à son élève, l'enseignante semble vider la situation didactique de son enjeu de savoir : permettre à l'élève de mettre en place des

stratégies gagnantes, de son propre mouvement, pour maîtriser la conjugaison au futur. Ensuite, il semblerait que, pour « *produire ces formes scolaires convenues, les professeurs procèdent dans les six cas à un « guidage pas-à-pas* » (Ibid.). C'est précisément ce que nous observons dans le cas de Célia où l'enseignante opère une guidance « pas à pas » afin d'accompagner l'élève dans la réalisation du premier exercice de conjugaison. Or, les auteures attirent notre attention sur le fait que cette pratique d'enseignement peut « *entraîner progressivement les élèves vers ce [qu'elles nomment] des objets non adéquats* », à savoir « *des objets du milieu sans rapport avec les savoirs mobilisés par la situation, avec, pour seule visée, celle de leur faire produire une réponse, même si cette dernière est éloignée des enjeux portés initialement par la situation* » (Ibid., p.48-49). Dans le cas de Célia, nous ne pouvons pas affirmer que les objets du milieu soient sans rapport avec les savoirs mobilisés par la situation, puisqu'ils correspondent à des démarches nécessaires pour mobiliser le savoir en jeu. Néanmoins, les objets du milieu semblent éloigner progressivement l'élève des enjeux portés initialement par la situation. En effet, Célia semble se perdre dans cette fragmentation de la tâche, et ne semble pas maîtriser la première étape proposée par l'enseignante, à savoir « identifier le sujet dans une phrase ». Malgré l'étayage proposé par l'enseignante, elle n'a pas la capacité de remobiliser les étapes proposées lors de la réalisation de l'exercice 5, et n'arrive pas à réaliser convenablement la suite des exercices proposés, une fois en autonomie. Cela peut s'expliquer, selon les auteures, par « *le mode de guidage [...qui] minore la possibilité d'un étayage véritablement didactique* » (Ibid., p.49). De plus, les auteures mettent en lumière que « *ces élèves, dans l'incapacité de renouer avec le temps didactique de la classe, vont alors se retrouver progressivement « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1993)* » (Ibid.), ce qui entraînerait la construction progressive d'une inégalité d'univers de savoirs, entre les élèves reconnus en difficulté et « les autres ». Bien que nous ne puissions pas analyser précisément ce phénomène dans le cas de Célia, nous pouvons supposer que cette élève est bien dans l'incapacité de renouer avec le temps didactique collectif. En effet, l'enseignante confie qu'elle bénéficie continuellement d'aménagements (simplification de la tâche, fiche outils, cahier de leçon), que ce soit lors de situations d'apprentissages, d'entraînement ou lors d'évaluations. Enfin, les auteurs mettent en exergue que ces « *pratiques d'« aides ordinaires » provoquent à terme une différenciation didactique passive, alors même que les professeurs étudiés sont particulièrement sensibles à la difficulté et à l'aide via des dispositifs spécifiques* » (Ibid.), comme c'est le cas de l'enseignante observée dans cette recherche. Elles définissent cette **différenciation didactique passive** de la manière suivante : la « *différenciation didactique est « le résultat d'un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir ; elle est*

passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé » (Sensevy, Maurice, Clanet et al., 2008, p.117) » (Ibid., p.42).

En comparant les caractéristiques des situations d'aide présentes dans l'étude de cas de Toullec-Théry et Marlot (2013), avec la situation d'aide que l'enseignante propose à Célia dans notre enquête, ainsi que les obstacles à la mise en place de situations d'aide véritablement émancipatrice, nous pouvons avancer que la situation proposée par l'enseignante ce jour-là n'est pas véritablement émancipatrice pour que Célia puisse s'approprier les savoirs en jeu. De plus, ces travaux permettent de mettre en exergue que ce type de situations d'aides, également proposées à Célia, peuvent entraîner progressivement une différenciation didactique passive, qui peut mener à terme à une exclusion de l'intérieur, de l'élève par rapport au reste de la classe.

Afin d'éviter ce phénomène, Toullec-Théry et Marlot (2013), envisagent « *des pistes pour repenser [cette aide] dans des contextes renouvelés* », et proposent quatre ouvertures qui « *pourraient tenir lieu de conditions nécessaires (mais sans doute non suffisantes) pour que soit favorisé le caractère émancipateur des situations d'aide* » (Ibid., p.51). Tout d'abord, les auteures insistent sur l'importance de « *recentrer l'action enseignante sur un étayage didactique afin de réduire le risque d'« exclusion de l'intérieur » des élèves les plus fragiles. Pour cela, il importe que les professeurs élucident en amont les obstacles épistémiques et sélectionnent les variables didactiques pertinentes afin d'identifier les connaissances nécessaires* » (Ibid., p.51). Ensuite, elles soulignent la nécessité d'« *accompagner les élèves dans une enquête sur les savoirs à apprendre plutôt que de les orienter vers des « activités* » » (Ibid.). Puis elles mettent en lumière le besoin de « *traquer les savoirs considérés comme « transparents » (Margolinas & Laparra, 2011), c'est-à-dire ces savoirs qui « vont de soi », qui ne sont donc pas enseignés et qui, pourtant, font cruellement défaut aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire* » (Ibid.). Enfin, elles appuient sur l'intérêt de « *redonner le « sens du jeu » aux élèves (Sensevy, 2011), c'est-à-dire enseigner des savoirs qui ont un passé et un avenir. Perdre le « sens du jeu » revient pour l'élève à être, d'une certaine manière, « sans passé » (oubli de la question à laquelle est censée répondre la situation d'apprentissage) et « sans avenir » (méconnaissance de la finalité des actions engagées). Sans contraintes et sans but, l'élève erre dans un présent sans cesse recommencé* » (Ibid.). Enfin, elles précisent qu'« *abandonner la fragmentation extrême des tâches qui fait perdre de vue à l'élève le but de son action et réduire l'éclatement des temps de l'aide pourrait contribuer à remettre l'élève en mouvement, dans un continuum d'expériences* » (Ibid.).

Conclusion

L'école inclusive est un système en mutation, qui se doit de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves afin de leur garantir un égal accès aux savoirs scolaires, ce qui induit une modification des pratiques enseignantes. Les enseignants de classes ordinaires doivent en effet adapter l'environnement scolaire (dont les situations d'enseignement-apprentissage) à la diversité des profils d'élèves qu'ils rencontrent, et trouver un moyen de les accompagner et les soutenir au mieux en prenant en compte leurs spécificités.

C'est précisément ce que cette recherche tente de comprendre. Pour ce faire, nous avons mené une observation dans une classe ordinaire de CM1, de trente élèves. L'enseignante considère sa classe comme fortement hétérogène puisqu'elle confie avoir un tiers d'élèves en grande difficulté, et sept élèves dits à « besoins éducatifs particuliers » aux profils hétérogènes (troubles des fonctions cognitives, troubles « Dys », haut potentiel intellectuel). La séance observée correspond à une situation d'entraînement, en fin de séquence de français, centrée sur la conjugaison au futur, à la suite d'une évaluation partiellement réussie. Un entretien préparatoire avec l'enseignante a permis de compléter les données recueillies sur le terrain, et de comprendre son parcours professionnel, la vision qu'elle a de sa classe et de sa pratique, la manière dont elle définit ses élèves et leurs difficultés et enfin les aménagements qu'elle a l'habitude de mettre en place afin de les aider. Une analyse quantitative des données nous permet de comprendre la distribution du temps de paroles entre l'enseignante et ses élèves, et le temps qu'elle passe à chaque table. Nous observons par ailleurs que l'enseignante conserve une position topogénétique haute durant toute la séance, et qu'elle occupe les trois quarts du temps de parole. De plus, nous observons qu'elle passe le plus de temps à la table d'appui, et qu'elle accorde un temps important à quatre élèves de la classe. À partir de là, nous opérons une analyse qualitative de données, à l'aide de concepts de la TACD de Sensevy (2007, 2011). Cette théorie nous permet, dans un premier temps, d'analyser les trois exercices proposés ce jour-là, en opérant une description du jeu didactique, en termes de contrat et de milieu didactique. Dans un deuxième temps, à l'aide de la double dialectique « contrat-milieu / réticence-expression », nous analysons ce qui se joue, plus précisément, dans cette relation didactique, à travers une étude de cas des quatre élèves bénéficiant le plus de l'aide de l'enseignante.

Dans notre étude de cas, cette enseignante adapte sa pratique au profil de l'élève qu'elle accompagne, et en fonction du déjà-là des élèves (autrement dit le contrat didactique). Elle

cherche à dévoluer la responsabilité des exercices à Vincent et Matéo et faire en sorte qu'ils acceptent de jouer au jeu. Elle propose une guidance « haute » à Lucas et Célia pour qu'ils réussissent à jouer au jeu. L'enseignante valide les stratégies mises en place par ces quatre élèves et décrète le gain pour Vincent, Matéo et Lucas. Les élèves ont en effet réussi à dépasser la résistance du milieu grâce à des connaissances déjà-là (au contrat didactique), et aux transactions avec l'enseignante. L'équilibre didactique semble raisonnablement atteint puisqu'ils ont résolu le problème cristallisé dans le milieu, ce qui leur permet d'acquérir un savoir nouveau. Cependant, ces gains sont à comprendre dans un contexte précis. En modifiant le milieu, l'enseignante modifie le jeu auquel les élèves considérés en difficulté, jouent. Ils gagnent donc un jeu différent de celui joué par le reste de la classe restée en autonomie. Or, « dans certaines conditions, l'aménagement du milieu et parfois même les réaménagements successifs peuvent éloigner les élèves des enjeux de savoir » (Toullec-Théry & Marlot, 2013, p.42). C'est ce que nous observons dans le cas de Matéo avec son défi de relecture, où l'enjeu de savoir réside moins dans la conjugaison au futur que dans le défi de relecture pour traquer des fautes de copie. Les aménagements pensés par l'enseignante éloignent l'élève du jeu épistémique visé au départ. Enfin, l'enseignante ne décrète pas le gain pour Célia. Bien que l'échafaudage qu'elle met en place permet à l'élève de réaliser un premier exercice, il n'est pas suffisant pour qu'elle réussisse à réaliser seule le second. Elle ne dispose pas encore des savoirs qui lui permettraient de mettre en place des stratégies opérantes pour jouer au jeu et de le gagner de son propre mouvement. Elle ne maîtrise pas encore ce nouveau savoir en jeu « transposer une phrase au futur ». L'enseignante, en modifiant le milieu didactique jusqu'à ce que Célia réussisse à produire une réponse satisfaisante, opère une fragmentation de la tâche qui semble faire perdre de vue à l'élève, le but de son action (Toullec & Marlot, 2013), à savoir maîtriser la conjugaison au futur. De plus, en prenant à sa charge une part importante de la responsabilité de la situation d'apprentissage, et en faisant preuve régulièrement d'expression des savoirs, l'enseignante semble faire avancer le jeu didactique au détriment de la production, par l'élève, des stratégies gagnantes, de son propre mouvement (clause proprio motu).

Nous comprenons alors que ces quatre élèves, pourtant confrontés au départ aux mêmes exercices, ne seront finalement pas confrontés au même milieu didactique, puisque l'enseignante modifie, au travers d'aménagements, la structure symbolique du problème. De plus, elle semble opérer ces aménagements en fonction des connaissances et des capacités qu'elle attribue à ces élèves, tout en considérant qu'ils ne peuvent pas vraiment faire comme les autres. Autrement dit, si elle modifie le milieu didactique en prenant en compte le contrat

didactique (le déjà-là) sur lequel chacun des élèves pourra s'appuyer, elle modifie également le milieu en amoindissant les enjeux. Elle n'hésite pas alors à dire le savoir (mouvement d'expression), in situ, pensant ainsi faire avancer le jeu didactique.

Au vu de l'entretien préparatoire et de notre analyse de séance de français, nous avons pu observer que l'enseignante met en place un panel varié de gestes d'aide, afin d'aider au mieux les élèves de sa classe, en fonction des particularités de chacun. Les aides les plus fréquentes sont l'aide individuelle et l'étayage à la table d'appui, l'aide personnelle pour le reste des élèves restés en autonomie, et la revalorisation de ses élèves. L'enseignante a donc recours à une gamme variée de gestes d'aide et ne se cantonne pas à de la guidance. Son expérience en CLIS, les formations qu'elle a suivies et son attrait pour le domaine de l'ASH expliquent, en partie, le fait que sa pratique se rapproche des gestes d'aides observés chez les enseignants spécialisés dans les travaux de Mazereau (2011). Et, mis à part le cas de Célia, l'enseignante semble tendre vers un égal accès aux savoirs scolaires, en mettant en place une différenciation pédagogique au profit d'élèves qu'elle considère comme « à besoins éducatifs particuliers ». Dans le cadre de cette séance de français, il semblerait que l'action de l'enseignante ait permis à une majorité d'élèves d'accéder à ce nouveau savoir, « la conjugaison au futur ».

Cependant, l'enseignante confie que tous les élèves n'ont pas appréhendé cette nouvelle notion malgré son accompagnement, comme c'est le cas de Célia. Nous pouvons alors nous demander si, en se concentrant sur la situation didactique, plutôt que sur les « besoins particuliers » de ses élèves, l'ensemble de la classe aurait pu accéder, de manière égale, aux savoirs en jeu (Gremion et Gremion, 2020). En effet, la nature de la situation didactique proposée par l'enseignante questionne. Dans la séance observée, le milieu didactique est au départ le même pour tous les élèves, une série d'exercices à réaliser, à l'aide du cahier de leçon, et avec l'aide de l'enseignante. Mis à part quelque temps d'institutionnalisation au tableau, l'enseignante ne revient pas sur la notion même du futur en début de séance. De plus, elle conserve une position topogénétique haute durant toute la séance, ce qui laisse peu de place à la dévolution des élèves dans cet apprentissage. Cette posture surplombante ne semble pas donner réellement aux élèves du « temps d'expérience avec le savoir », ce qui représente pourtant une condition essentielle pour que les élèves s'approprient un savoir en jeu (Toullec et Marlot, 2013). Elle va cependant modifier le milieu didactique, in situ, en fonction des difficultés qu'elle a repéré ou repère chez certains élèves qu'elle considère « à besoins éducatifs particuliers » ou « de faible niveau ». Cependant, ces aménagements tendent vers des aides ponctuelles à la réussite, voire à une fragmentation de la tâche et une simplification des variables didactiques qui peut priver l'élève

de l'accès au savoir (Ibid., p.49), comme c'est le cas de Célia. Ces modifications entraînent par ailleurs des biais dans ce dialogue didactique, comme plusieurs effets Jourdain (l'enseignante fait dire aux élèves ce qu'ils n'ont pas vraiment dit). En décrétant ainsi le gain lorsque ce n'est pas le cas, l'enseignante parvient à faire avancer le jeu didactique, de manière consciente ou non. En diminuant la charge de travail, en proposant des stratégies permettant aux élèves de jouer au jeu, en faisant preuve, par moment, d'expression du savoir, elle contourne pourtant les difficultés rencontrées par les élèves et leur permet ainsi de réussir les exercices. Cependant, Forget (2017) met en évidence le fait que réussir n'est pas forcément apprendre, ce qui est parfaitement démontré avec le cas de Célia. Autrement dit, « *Tout se passe comme si [...] le souci de « faire réussir » (au sens de produire une forme scolairement convenue dans un temps imparti, le plus souvent très court) prenait le pas sur le souci de « faire apprendre » (au sens de modifier le rapport des élèves au savoir) » (Toullec et Marlot, 2013, p.48). Comme nous l'avons montré avec le cas de Célia, qui représente un cas emblématique, la situation didactique observée ne semble pas tendre vers une situation émancipatrice au sens de Toullec et Marlot (2013).*

Nous pouvons nous demander si, en proposant une situation didactique fondée sur des enjeux de savoirs plutôt que des aides à la réussite ponctuelles, in situ, l'enseignante aurait pu rendre accessible cette notion de futur à l'ensemble de ces élèves. Par exemple, à la suite à une évaluation partiellement réussie, elle pourrait proposer trois situations didactiques différentes en fonction des enjeux de savoirs. Le but est alors de proposer aux élèves différents jeux d'apprentissage en fonction de leur déjà-la, du contrat didactique dont ils disposent, et visant tous un même jeu épistémique « maîtriser la conjugaison au futur ». En effet, « *pour faire apprendre, le professeur doit nécessairement faire vivre des jeux d'apprentissage au sein desquels les habitudes d'action seront plus ou moins mises en défaut par le milieu [...] » (Sensevy, 2011, p.196),* puisque sans résistance du milieu, il ne peut y avoir d'apprentissages nouveaux. De plus, Sensevy précise que « *pour que le temps didactique avance, le contrat doit être suffisamment adéquat, le milieu doit être suffisamment pourvoyeur d'action » (Ibid., p.637).* Ainsi, les élèves ayant réussi leur évaluation, et à l'aise avec la transposition de phrase au futur, pourraient rédiger un texte au futur en utilisant les verbes qui représentent encore un enjeu en termes d'apprentissage. La consigne pourrait être la suivante : « racontez ce que vous allez faire pendant vos vacances d'été, en utilisant les verbes suivants ... (exemple : « cet été je ... », « la semaine prochaine nous ... »). Ce jeu d'apprentissage permettrait aux élèves de mobiliser une capacité du contrat didactique (conjuguer au futur), dans un jeu d'apprentissage

plus complexe de production d'écrit. Autrement dit, une fois que les élèves maîtrisent le jeu d'apprentissage générique (conjuguer au futur), ils peuvent viser le jeu d'apprentissage spécifique de la rédaction d'un texte au futur. Enfin, cela permettrait de redonner le « sens du jeu » aux élèves (Sensevy, 2011), au sens de la maîtrise de la conjugaison au futur comme un moyen d'expression et de production d'écrit en français, et non comme une fin en soi. Un deuxième groupe d'élèves encore peu à l'aise avec la notion de futur pourrait corriger une copie type regroupant toutes les erreurs commises pendant l'évaluation. En petit groupe hétérogène, à l'aide du cahier de leçon et de fiche-outils, ils pourraient échanger leurs savoirs et savoir-faire concernant la notion de futur, et résoudre ensemble les problèmes posés par l'évaluation. Ce jeu d'apprentissage favoriserait l'aide entre pairs, et leur permettrait de trouver et de mettre en place, de leur propre mouvement, des stratégies gagnantes pour maîtriser la conjugaison au futur. Il offre également aux élèves une véritable expérience avec le savoir en jeu, ce qui représente une condition essentielle pour que les élèves s'approprient un savoir (Toullec et Marlot, 2013). Ainsi, l'enseignante aurait le temps de regrouper à la table d'appui les élèves pour qui la notion n'est pas du tout acquise. Cela permettrait à l'enseignante d'identifier et de consolider le déjà là (contrat didactique) de ces élèves. Ils pourraient reprendre avec elle la notion de futur et réfléchir ensemble aux stratégies permettant de gagner au jeu. Dans un deuxième temps, ils pourraient réaliser un exercice de conjugaison (avec des indicateurs temporels ...) et le corriger ensemble avec l'aide de l'enseignante, sous forme de correction concertée. Dans ce jeu d'apprentissage, l'enseignante ne conserverait pas une position topogénétique haute, ce qui favoriserait les échanges réflexifs entre les élèves. Grâce à ces échanges entre pairs, les élèves pourraient élaborer, de leur propre mouvement, des stratégies opérantes pour savoir conjuguer un verbe au futur. Les réussites liées à cette nouvelle expérience avec le savoir, offert par un tel jeu d'apprentissage, pourraient fournir aux élèves les règles stratégiques nécessaires pour aborder les prochaines expériences didactiques.

Néanmoins, organiser une telle séance demande du temps, et ne va pas de soi. Et les enseignants de l'école inclusive semblent tiraillés entre leur devoir de gérer une hétérogénéité toujours plus forte au sein de classe surchargée, en garantissant à leurs élèves un égal accès aux savoirs, tout en répondant aux contraintes de temps imposées par les programmes scolaires. L'obligation d'efficacité, induite par les injonctions institutionnelles, pousserait les enseignants « à privilégier la réussite à tout prix », où « le recours à des techniques de guidage pas à pas vers la « bonne réponse » [...], permet aux élèves, comme aux professeurs, de faire « comme si » les signes extérieurs de la réussite (produire une réponse orale ou écrite) étaient assimilables

à des réussites en termes d'apprentissage » (Toullec-Théry & Marlot, 2013, p.50). Il est important de préciser que les effets de la pratique de cette enseignante, observés dans le cadre de cette recherche, ne relèvent pas d'un dysfonctionnement en soi, mais sont, en partie, le résultat des contraintes de temps auxquelles elle est soumise. Or, « si la visée inclusive demande à l'école de relever de nouveaux défis éducatifs en adaptant sa pédagogie en réponse aux besoins des élèves (UNESCO, 1994), elle invite, en définitive, les acteurs scolaires à ne pas négliger la situation qui produit ces besoins » (Gremion et Gremion, 2020). Les auteurs précisent que : « sans nier les difficultés d'apprentissage ni les difficultés du faire apprendre, la visée inclusive rappelle que les obstacles didactiques aux apprentissages sont des défis à relever qui font partie de la vie scolaire ordinaire, tant pour l'élève que pour l'enseignant.e » (Ibid.). Pour ce faire, les auteurs démontrent qu'il « s'agit de renoncer à l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers », pour lui préférer celle de « situation à besoins éducatifs particuliers » [et que] cesser de négliger la situation semble la façon la plus efficace de construire une école plus inclusive » (Ibid.).

Il paraît alors intéressant de poursuivre cette recherche, sous la forme d'une ingénierie coopérative réunissant professeur(s) et chercheur(s) dans l'action commune (Sensevy, 2018) : élaborer ensemble une séquence d'enseignement en redonnant une place centrale à la situation didactique, pensée en tant que « situation à besoins éducatifs particuliers » (Gremion, et Gremion, 2020). Puis, analyser en quoi la pratique de l'enseignante, dans le cadre d'une telle situation, assure une accessibilité didactique et garantit un égal accès aux savoirs scolaires, à tous les élèves sans distinction. Autrement dit, est-ce que la situation d'enseignement-apprentissage proposée aux élèves, est suffisamment émancipatrice pour qu'ils puissent s'approprier le savoir en jeu ?

Bibliographie

Articles scientifiques :

Assude, T., Perez, J-M. & Tambone, J. (2016). Obstacles didactiques et dynamique des pratiques inclusives. Dans G. Pelgrims & J-M. Perez (éd.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (p. 99-113). Editions de l'INSHEA.

Brousseau, G. (1998). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. <https://guy-brousseau.com/biographie/glossaires/>. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 40(2), 89-103. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>

Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P. & Roussey, J. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 123-138. <https://doi.org/>

Forget, A. (2017a). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

Forget, A. (2017b). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? La différenciation de l'enseignement : état des lieux et questionnement. Dans *Conférence de consensus*. Cnesco et l'Ifé / ENS de Lyon. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/forget_publi.pdf

Feuilladiou, S., Dunand, C. (2016). Des situations d'enseignement spécifique au service de tous ? Dans G. Pelgrims & J-M. Perez (éd.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. (p.115-127). Editions de l'INSHEA.

- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. & Perez, J-M. (2016). L'école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et point de vue des acteurs. Dans G. Pelgrims & J-M. Perez (éd.), *Réinvention l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusive*. (p.9-18). Editions de l'INSHEA.
- Perez, J. M. (2020). Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires. *Ressources, Il/Elle va en inclusion, paradoxe d'une école inclusive* (22), 30-39. <https://fr.calameo.com/read/004711878e448f703554b>
- Plaisance, É. (2009). I. Comment nommer ? Faut-il définir ?. Dans :, É. Plaisance, *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées* (pp. 12-44). Paris : Autrement.
- [Ramel, S., Vienneau, R. \(2016\). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau \(Eds.\), L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques \(pp. 25-38\). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.](#)
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2018). Entretien avec Gérard Sensevy : L'action conjointe en didactique., propos recueillis par Kéradec, H., *Economie et management*, n°167, 68-71.
- Suau, G. & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 155-169. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0155>
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). « Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire », *Revue*

française de pédagogie [En ligne], 182 | 2013, mis en ligne le 28 août 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3998> ; DOI :10.4000/rfp.3998

Ouvrages scientifiques :

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France : ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>

Pelgrims, G., & Perez, J. M. (2016). *Réinventer L'Ecole ? Politiques, Conceptions Et Pratiques Dites Inclusives (French Edition)*. Edition de l'INSHEA.

Sensevy, G. (2007), *Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur*. Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (1^{re} éd.). DE BOECK SUP.

Suau, G. (2020). *Pratiques enseignantes inclusives. Place de l'élève et accessibilité aux savoirs (inclusion et coordination) (French Edition)*. CHAMP SOCIAL.

Table des annexes

Annexe n° 1 : Tableau de la typologie des gestes d'aide (Gombert, Feuilladiou, Roussey, 2008, p.128/129)	1
Annexe n° 2 : Modélisation d'une séquence d'enseignement, et des modalités de différenciation pédagogique (Forget, 2017a)	3
Annexe n° 3 : schéma de la classe de CM1	5
Annexe n°4 : Retranscription de l'entretien préparatoire :	6
Annexe n° 5 : transcript de la séance de français :	23
Annexe n°6 : La page d'exercices du Manuel « La grammaire au jour le jour », tome 3, de F. Picot, Ed. Nathan Ajustements, 2018 :	46
Annexe n°7 : Frise chronologique du temps de parole et de l'emplacement de l'enseignante sur l'ensemble de la séance :	47
Annexe n°7a : Frise chronologique du temps de parole et de l'emplacement de l'enseignante durant la première phase de la séance : « mise en place » :	48
Annexe n°7b : Frise chronologique du temps de parole et de l'emplacement de l'enseignante durant la deuxième phase de la séance : « travail à la table d'appui » :	49
Annexe n°7c : Frise chronologique du temps de parole et de l'emplacement de l'enseignante durant la troisième phase de la séance : « déambulation » :	51
Annexe n°8 : cahier d'exercices de Vincent	53
Annexe n°9 : cahier d'exercices de Lucas :	54
Annexe n°10 : cahier d'exercices de Célia :	55

Tableau 1. – Typologie des gestes d'aide mis en œuvre par les enseignants du 1^{er} et 2nd degré pour les élèves dyslexiques sévères scolarisés en classe ordinaire (Gombert & Roussey, 2007)

Catégories et définitions	Illustrations
<p>1. Cadre de travail (énoncés mettant l'accent sur une modification des conditions matérielles de travail dans la classe) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Placement de l'élève ; • Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats pour contourner le handicap, aménagements visibles). 	<p>Élève devant ou plus près du maître...</p> <p>Utilisation d'un fil numérique en mathématiques, d'un aide-mémoire orthographique, mise à disposition de boîtes de rangement.</p>
<p>2. Adaptation de la prescription (énoncés dont l'idée témoigne d'une réflexion de l'enseignant sur la prescription, c'est-à-dire les consignes de mise au travail) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignes prises en charge par l'enseignant ; • Consignes prises en charge par les élèves. 	<p>Relecture, explicitation, simplification.</p> <p>Relecture, reformulation des consignes par l'élève dyslexique, relecture des consignes par un autre élève non dyslexique.</p>
<p>3. Adaptation des moyens (différenciation pédagogique) : aides propres à compenser le handicap spécifique en lecture et écriture ou résultant de difficultés associées (lenteur d'exécution, non-autonomie cognitive). Il s'agit ici, à objectif commun, de prendre en compte la particularité de l'élève concerné en aménageant les conditions pour y parvenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptations en rapport à l'activité de lecture : contournement de l'activité et/ou adaptation des supports ; • Adaptation en rapport avec l'activité d'écriture : contournement de l'activité d'écriture et/ou adaptation des supports ; • Adaptation en rapport au temps de travail ; • Modification du style pédagogique de l'enseignant. 	<p>Dispense activité lecture à haute voix, lecture prise en charge par un pair ou par l'enseignant, textes photocopiés, typographie adaptée...</p> <p>Mise à disposition d'un secrétaire, réduction activité prise de notes, photocopies des cours, augmentation travail sur le manuel scolaire, utilisation de fiches à compléter, textes à trous, étiquettes...</p> <p>Augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison.</p> <p>Cours plus oralisé, accent mis sur l'expérimentation, travaux pratiques, démonstration, l'exemplification.</p>
<p>4. Adaptation des parcours : individualisation regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur la mise en place d'une individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction de la somme des savoirs ou des notions à faire acquérir ; • Choix de matières à enseigner. 	<p>Programme à la carte : travail sur fichier lecture CE2 pour élève de CM2.</p> <p>Dispense d'une ou 2 matières.</p>
<p>5. Aide des pairs de la classe vers l'élève handicapé (aide institutionnalisée).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail en groupe ; • Mise en place de tutorat. 	<p>Illustrations ?</p>
<p>6. Guidance et contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche : regroupe les énoncés qui témoignent d'une aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours ou d'un « regard/contrôle » plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Il s'agit ici de ce que Bruner (1996) nomme le maintien de l'orientation.</p>	<p>Répétition des consignes et vigilance accrue, circuler plus dans la classe, tapoter sur le bureau pour « capter » l'attention.</p> <p>Explications supplémentaires individuelles.</p>

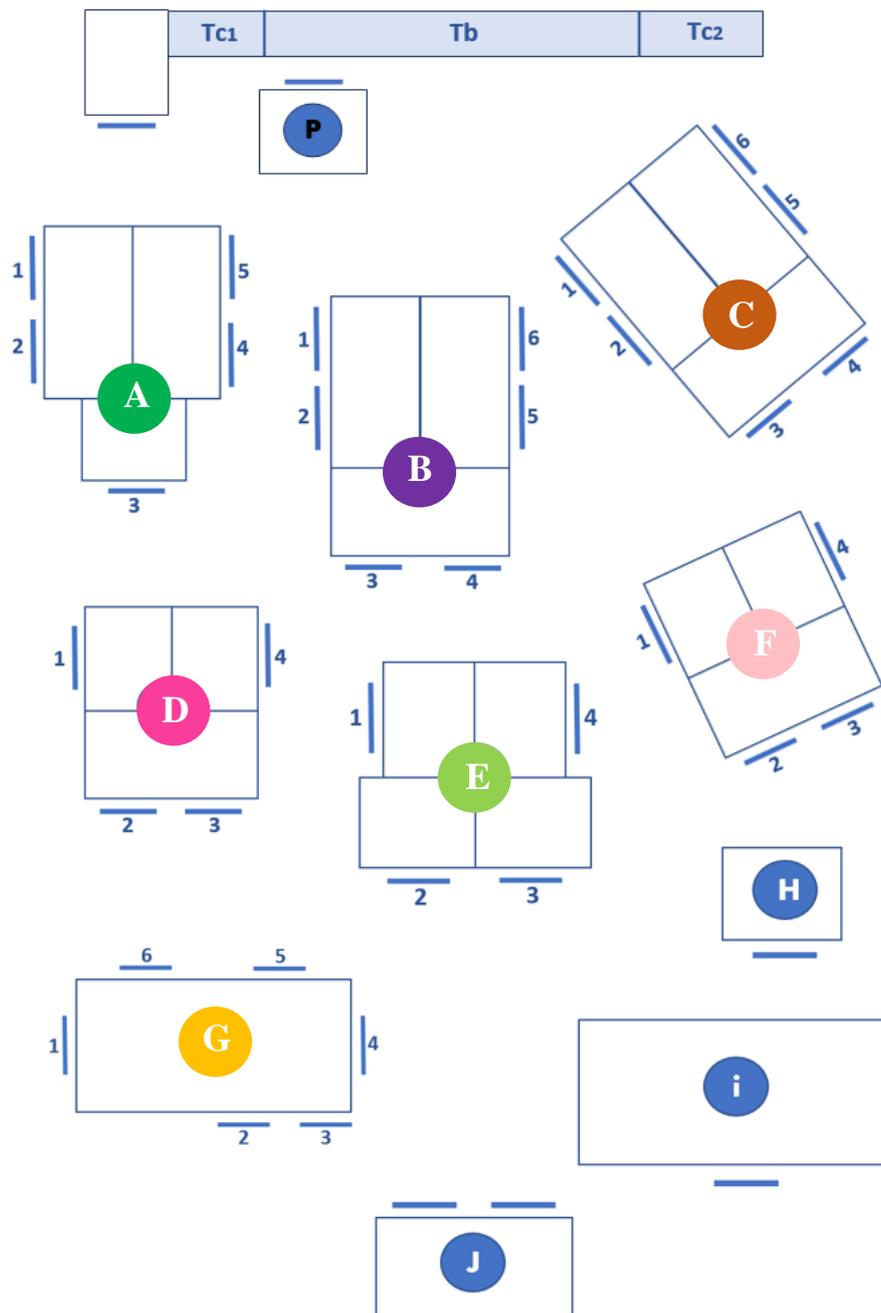
<p>7. Apports méthodologique et métacognitif : regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué dans le domaine des compétences transversales ou métalinguistiques, qui a pour fonction de « signaler les caractéristiques déterminantes » pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996).</p>	<p>Travail sur la tenue de cahier de texte, sur la gestion des devoirs à faire...</p> <p>Verbalisation des étapes du travail à réaliser et réaliser.</p>
<p>8. Adaptation à l'évaluation : regroupe les énoncés qui témoignent d'une modification des gestes propres à évaluer l'élève que ce soit au moment des contrôles ou lors de la notation elle-même.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la réalisation du contrôle ; • Dans la notation. 	<p>Répétition, simplification des questions/consignes, modification des supports (texte à trous), baisse du nombre d'exercices à réaliser, temps supplémentaire de réalisation accordé, modification des conditions de passation (oral et prise de notes par l'enseignant), contrôle attentif durant l'interrogation, mise à disposition d'un secrétaire.</p> <p>Notation sur des critères précis, focalisation sur le raisonnement, évaluation formatrice : revenir sur les fautes et les points positifs.</p>
<p>9. Revalorisation de l'élève : regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué propre à revaloriser, motiver l'élève en difficulté.</p>	<p>Encouragements, renforcements positifs, travail sur le statut de l'erreur...</p>
<p>10. Absence d'adaptation.</p>	
<p>11. Réponses inclassables : regroupe les réponses des enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement ou ne pouvant pas être classées car trop imprécises.</p>	

Annexe n° 2 : Modélisation d'une séquence d'enseignement, et des modalités de différenciation pédagogique (Forget, 2017a) :

Modalité de différenciation pédagogique	Dimensions en jeu dans la différenciation pédagogique
Avant l'enseignement d'une notion	
1- Tester	Tester les prérequis de certains élèves pour s'assurer de la faisabilité d'un nouvel apprentissage.
2- Réactiver	Réactiver les notions utiles pour l'enseignement qui va suivre.
3- Préparer	Préparer certains élèves à la tâche à réaliser en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'activité, pour qu'ils ressentent moins de difficulté lors du travail en collectif
	Le dispositif de la table d'appui : matérialiser dans la classe un espace, une table spécifique ou l'enseignant pourra réunir un sous-groupe d'élèves dans le besoins afin de leur fournir une aide préalable.
Pendant l'enseignement d'une notion	
4- Soutenir	L'enseignant peut soutenir / étayer les élèves de manière plus ou moins rapprochée en fonction de leur niveau de compétence.
	Un geste : l'aide individuelle (forme d'aide différenciée la plus courante) : accompagner un élève en difficulté lors de la réalisation d'une tâche individuelle, en procédant à l'adaptation de la tâche (repère complémentaire, consignes allégées, ...), dans le but de familiariser l'élève avec la démarche experte afin de rendre possible le retrait progressif de l'aide fournie.
	Un dispositif : la table d'appui et l'interaction guidée : consiste à laisser les élèves débiter seuls la tâche puis l'enseignant regroupe les élèves « repérés » en difficulté pour qu'ils poursuivent la tâche ensemble à la table d'appui. Les interventions de l'enseignants ont pour but de favoriser les échanges et les discussions entre les élèves sur la tâche en jeu.
5- Adapter	Adapter les conditions de la réalisation d'une tâche en aménageant les supports (matériel), la consigne, les exigences, la quantité de travail ou le temps mis à disposition. Cette démarche requiert une fine maîtrise des enjeux didactiques en présence et nécessite une préparation en amont.
	Adaptation de nature quantitative (les plus fréquents) : faire varier la quantité de travail, le niveau d'attente et le temps à disposition. Attention toutefois à ne pas évacuer toute ambition d'apprentissage au profit d'un semblant de réussite et d'une illusion d'homogénéité au sein du groupe classe, et porter une attention particulière à ce qui se joue après le déploiement de ces aides.
	De l'étayage au désétayage : fournir des supports à l'élève afin de l'accompagner dans la construction des outils intellectuels internes, puis estomper progressivement ces aides afin de rendre à l'élève son autonomie.
6- Evaluer	Evaluation formative ciblée sur les élèves dont la progression pose précisément problème.
Après l'enseignement d'une notion	

7- Revoir	<p>Réviser certains éléments non acquis en fonction des difficultés effectives propre à chaque élève.</p>
	<p>Un dispositif : le tutorat entre élèves : valorise l'élève avancés qui assiste un camarade en difficulté. Cet accompagnement offert par un pair est individualisé et varie selon le profil spécifique de l'élève accompagné. Le tutorat ne permet pas de faire découvrir une notion mais plutôt de compléter, rappeler, réviser des aspects non maîtrisés. L'approche moins formelle d'un élève tuteur vient compléter celle de l'enseignant. Cette démarche ne s'improvise pas, l'enseignant devra préparer l'élève tuteur en scénarisant le format d'échange (attendus, limites, attitudes et gestes à éviter), et composer des duos compatibles tant au niveau des aptitudes que des attitudes.</p>
	<p>Un dispositif : groupe de besoins homogènes : répartir ponctuellement des élèves en sous-groupe homogène afin de mettre en place une action pédagogique efficace ciblée sur des besoins partagés. Trois conditions sont à respecter : le temps passé en groupe homogène doit être nettement inférieur au temps en groupe-classe, la constitution des groupe repose sur l'évaluation d'une compétence visée et ce groupe est flexible et leur pertinence est régulièrement réévaluée en fonction des progrès des élèves. Une attention particulière doit être portée par l'enseignant afin d'éviter toute stigmatisation ou démotivation des élèves concernés.</p>
8- Exercer	<p>Tous les élèves ne sont pas égaux face à l'automatisation des procédures apprises : certains sont prêts avant les autres, d'autres ont besoin de plus ou moins de temps pour une consolidation.</p>
	<p>Le plan de travail : un dispositif de consolidation autogéré qui consiste en une série de tâches/activités de systématisation en lien direct avec des contenus déjà travaillés en collectif. Chaque élève est libre de choisir dans quel ordre et à quel rythme les effectuer, à condition de respecter l'échéance de reddition fixée par l'enseignant. Il s'agit donc davantage d'un travail individuel qu'individualisé. Cela à l'avantage de libérer momentanément l'enseignant de son rôle dans la tenue de classe et de se rendre disponible pour aider les élèves en difficulté.</p>

Annexe n° 3 : schéma de la classe de CM1



Légende : (les couleurs correspondent à celles utiliser dans la frise chronologique en annexe n°7) :

- Tc1 : tableau à craie n°1 et Tc2 : tableau à craie n° 2
- TB : tableau blanc
- TA, TB, TC, TD, TE, TF : îlots d'élèves.
- TH : table de Vincent
- TG : table d'appui
- P : bureau de l'enseignante
- I : bureau de l'enseignante (depuis lequel l'observation a été menée)
- J : table commune avec deux ordinateurs

Annexe n°4 : Retranscription de l'entretien préparatoire :

Min ,	Tour de parole	Locuteur	Transcript
Légende : E (enquêteur) ; PE (professeur des écoles) ; ... (silence).			
00'12	1	E	Merci de m'accorder un peu de ton temps, je sais que c'est chargé en fin d'année.
00'22	2	PE	Oui, t'inquiètes. Et toi, tu as pu avancer un peu de ton côté ?
00'29 00'38	3	E	Oui, pas mal. Après c'est aussi un peu le rush parce qu'on a tous les dossiers pour valider les UE à rendre, donc la fin d'année est chargée aussi, mais ça va. Du coup, c'est un petit peu ce que j'avais mis dans le mail, il y a plusieurs sujets que j'aimerais aborder. Donc brièvement déjà, si tu pouvais me décrire ton parcours de formation et ton parcours professionnel ?
00'58	4	PE	Oui. Alors pour la formation j'ai d'abord une licence d'histoire géo, et en même temps, en parallèle, j'ai fait une licence de sciences de l'éducation avec option ... comment ça s'appelait déjà ? Langage et enfance, enfance et langage, enfin je ne sais plus comment ça s'appelait. Mais déjà tourné sur l'enseignement.
01'28	5	E	D'accord. C'était à Nantes ?
01'32	6	PES	Non. C'était ... donc la licence d'histoire géo, c'était à Pau, et l'autre était par correspondance avec l'université de Toulouse.
01'42	7	E	D'accord. Très bien. Et tu as passé ton concours par la suite ? ... Comment ça s'est passé ?
01'58	8	PE	Oui, j'ai passé mon concours sur Bordeaux. En fait, c'était l'année où on pouvait le passer dans deux académies différentes. Donc je l'ai passé sur Bordeaux et puis sur Paris. Et puis finalement, j'ai choisi Paris, parce que mon conjoint est parti vivre sur Paris. Et donc après, je suis restée en région parisienne de 2004 à 2014.
02'18	9	E	Ok. Tu l'as passé en candidat libre ton concours ?
02'22	10	PE	n... oui. , je ne sais pas. Normal quoi, pas en interne.
02'32	11	E	En interne ?
02'33	12	PE	Je ne l'ai pas passé en interne, je l'ai passé en normal.
02'36	13	E	Tu n'étais pas inscrite ... parce que maintenant c'est une inscription en Master MEEF à l'Inspe avec le concours inclus, mais avant ça ne se passait peut-être pas comme ça.
02'42	14	PE	Ah oui. Non, mais par contre j'avais fait la première année, la PE1 qui nous préparait. J'avais fait la PE1 à Bordeaux, effectivement. Oui. Et, en même temps, j'avais préparé les oraux avec Formaprof.
03'02	15	E	D'accord.
	16	PE	Forprof. Rho c'est vieux tout ça. (rires).
03'08	17	E	(rires) oui désolé, mais je trouve ça intéressant.
03'12	18	PE	Et dans ma licence d'histoire GéO, j'avais fait des langues aussi, que j'ai gardées. En fait au départ j'ai un bac littéraire, donc il y avait pas mal de langue. Et je suis allée ... le but de faire la licence d'histoire c'était de mettre une corde de plus à mon arc pour vraiment ... toutes ces disciplines à l'école primaire.
03'38	19	E	Tu avais déjà ce projet ?
03'38	20	PE	Pardon ?
03'40	21	E	C'était déjà dans le but de devenir enseignante ?
03'42	22	PE	Instit, oui. Avant de passer mon concours d'instit et de faire ma fac d'histoire, j'avais ... je voulais être éducatrice de jeunes enfants. Et donc j'avais passé le concours et j'avais commencé la formation. Et en fait quand j'ai démarré mes stages, je me suis dit mince, je me suis plantée ce n'est pas ça que je veux faire. Et c'est là où j'ai affiné un peu plus en passant du coup par la fac d'histoire et la fac de socio pour être mieux préparée pour le concours.

04'18	23	E	Ok, super... Et du coup à partir du moment où tu as eu ton concours, tu as toujours enseigné en primaire ?
04'28	24	PE	Oui. Oui, oui. En primaire. Et même je n'ai enseigné qu'en élémentaire. Après avec la formation j'ai fait des stages en maternelle. Enfin, j'ai fait UN stage en maternelle et après j'ai toujours enseigné en élémentaire.
04'42	25	E	Ok...
04'42	26	PE	Mais j'ai commencé par une CLIS...
04'46	27	E	D'accord !
04'48	28	PE	Oui. J'ai d'abord été muté sur une CLIS de malvoyant. Donc j'avais une formation sur le braille et tout ça. Et puis finalement, le poste m'est passé sous le nez au dernier moment, puisqu'au mouvement définitif, il y a eu quelqu'un de formé qui est allé directement dessus. Et donc, ils m'ont remis dans une CLIS enfants déficients. Et c'était une super expérience, très particulière et très formatrice, même si déroutante en début de carrière.
05'28	29	E	Oui, j'imagine.
05'30	30	PE	Je pense que je serais beaucoup plus armée aujourd'hui pour refaire ça. Et je suis très tentée pour rebifurquer dans l'ASH.
05'38	31	E	Ok. C'était une des questions que je me posais, parce que dans ta classe tu as quand même quatre élèves qui présentent des troubles DYS ?
05'48	32	PE	J'ai Antoine, qui a des troubles DYS assez sévères. J'ai Célia qui est, on va dire, un peu déficiente. Disons un peu petit QI, on va dire ça comme ça. En fait, elle a eu.. Elle s'est étouffée avec le cordon ombilical à la naissance.
06'18	33	E	D'accord...
06'20	34	PES	... Et ses facultés cognitives ont été pas mal touchées, même si elle bluffe au maximum. Franchement, elle compense tellement qu'elle ne s'en sort pas trop mal. Elle s'en sort au niveau des automatismes, mais pas de la compréhension générale. Et ça, on ne peut pas y faire grand-chose. Il faut y aller petit à petit. Donc, il y a Célia ... j'en ai d'autres qui ne sont pas DYS, mais qui sont ... tu sais, il y en a plein qui ne sont pas estampillés, mais pour autant qui sont en grande difficulté. Ah, j'en ai un, tu verras plus parce qu'il s'en va. J'ai Younès qui s'en va parce qu'il déménage jeudi.
07'02	35	E	Ah d'accord.
07'04	36	PE	[...]
07'22	37	E	[...]
07'26	38	PE	[...]
08'12	39	E	Ah, oui, ce n'est pas à côté ...
08'18	40	PES	Voilà, il y avait Younès. Après j'ai un petit groupe faible, j'ai Lucas, Louise, heu il m'en manque un (rires) Lucas, Louise et ... je sais plus il faudrait que je les voie dans la classe.
08'38	41	E	Oui, ça te reviendra plus tard, ce n'est pas grave.
08'40	42	PE	Oui, voilà. Et après j'ai Vincent, qui ... alors lui, tu ne l'oublies pas par contre. Vincent qui est plutôt haut-potentiel. Dans le même genre, j'ai aussi Basile qui est haut potentiel. Donc, c'est un peu la Cour des Miracles.
08'58	43	E	Ils ont été diagnostiqués comme haut potentiel ou c'est une intuition de ta part ?
09'08	44	PE	Pour Basile ?
09'10	45	E	Pour les deux, vu que tu m'as parlé de Vincent aussi.
09'12	46	PE	Alors pour Vincent c'est déterminé. Et pour Basile, ça a été posé aussi.
09'16	47	E	D'accord.
09'18	48	PE	En revanche, je n'ai pas du tout vu la mère pour ça. Je sais que ça a été posé il y a assez longtemps, en CP ou en CE1. Lui, il ne pose pas de réel problème, mais il est atypique. Il est très atypique. Je ne différencie pas pour lui, mais c'est juste que dans la classe tu vois ... tu sens qu'il ne fonctionne pas comme les autres.
09'42	49	E	Ok. Et au niveau de l'école, tu es la seule classe de CM1 ?
09'48	50	PES	Il y a un petit bout de CM1 chez Vincent qui a un CM1 / CM2. Mais comme c'est un double niveau et qu'il n'y en a pas beaucoup dans son CM1, et de mémoire ... Ah mince, je t'ai perdue ?
10'08	51	E	Non, non, je suis là. Tu m'entends ?

10'10	52	PE	Ah oui, je ne sais pas pourquoi la page a sauté. Mais tu m'entends toujours ?
10'12	53	E	Oui, oui, je t'entends toujours. Est-ce que tu veux que j'éteigne ma caméra pour qu'il y ait plus de débit peut-être ?
10'18	54	PE	Non, ça va. Si ça recommence, on verra ...
10'28	55	E	Ok ...
10'30	56	PE	Qu'est-ce que je voulais dire. Oui, il a sept CM1 et du coup le choix était plutôt que de privilégier ce petit groupe de CM1 et mettre des enfants plutôt homogènes, même si il a quand même un enfant en difficulté. Mais encore une fois, difficulté parce que ... petit niveau, parce qu'en fait, jamais suivi à la maison. C'est quand même beaucoup lié. Nos enfants qui sont en difficulté, il y en a quand même une grande partie c'est parce qu'il n'y a pas de liens à la maison, les parents ne s'intéressent pas, ou des fois ça peut être des causes un peu psychologiques.
11'02	57	E	Oui ...
11'08	58	PE	Oui, ça joue beaucoup. Et même dans les déficiences ou dans les DYS, où même quand tu bosses en IME, ou des choses comme ça, ça joue énormément. Moi je me rappelle dans ma CLIS, c'était énorme. En fait, tu recevais les parents et tu te disais, mais ... parce que bon pour la CLIS il y avait de réelles pathologies, mais tu recevais les parents et tu te disais "mais c'est héréditaire ou ?? il se passe quoi là ? ... Mais c'est vrai, alors que pas forcément. Mais c'est comme s'ils se désintéressaient complètement de l'enfant. Et moi c'est ça que j'ai trouvé difficile en CLIS pour démarrer une carrière. Ce n'est pas tellement ...
11'48	59	E	Il n'y avait pas de lien entre l'école et la famille ?
11'52	60	PE	Oui, mais la famille ... alors déjà tu galérais pour l'avoir, mais même quand tu l'avais il n'y avait personne en face. Alors pas tous hein, il y avait des exceptions, mais quand même ça se retrouve régulièrement je trouve. Alors pas du tout en ordinaire pour le coup. Mais j'avais été surprise de ça, je trouvais qu'y avait une espèce de "laisser à l'abandon" quoi ...
12'28	61	E	Oui, ils ont peut-être baissé les bras par rapport à l'école aussi ?
12'32	62	PE	Oui, il y a diverses raisons, et des fois dans les fratries il y en avait plusieurs. Plusieurs qui avaient cette pathologie. C'est hyper lourd en tant que parents. Déjà quand tu as des enfants complètement en pleine forme et que tu n'as pas besoin de courir les hôpitaux et tout ça, bah des fois tu es juste over booké et tu peux donner le même ressenti alors, tu peux être découragé assez vite, enfin j'imagine que c'est lourd quoi.
12'58	63	E	C'est sûr. Et tu as suivi des formations pour les CLIS, ou même après ?
13'02	64	PE	Très courte, oui, très courte. J'avais eu je ne sais plus, peut-être ... je crois qu'encore à l'époque ils étaient assez généreux en formation. Ce qui est un peu moins le cas aujourd'hui. J'avais eu une formation de trois semaines, je crois. Ce qui... pour aujourd'hui ce serait déjà pas mal.
13'18	65	E	OK...
13'22	66	PE	Oui ... (rires)
13'28	67	E	Donc tu te formes ... Tu cherches par toi-même ? Comment ça se passe ? Parce que tu avais déjà accueilli des élèves avec des difficultés de types DYS ou pas ?
13'38	68	PE	Oui. Tu en as chaque année. Après, tu remets toujours un peu les mêmes choses en place en fait. Et encore, ça dépend des gamins, de la difficulté réelle quoi. Parce que deux DYS ne vont pas avoir les mêmes difficultés. Moi j'en ai un, je viens d'apprendre qu'il est DYS. Ah bah tu vois, j'en ai encore un autre, c'est Arthur. Arthur c'est un élève qui carbure, il va avoir des A partout. Mais il a une compensation de folie. Par contre, tu le fais lire, il a beau être en CM1 il ne connaît pas tous les sons. Si tu lui fais lire le mot "crayon" ou le mot "taille", il ne va pas savoir les lire. Il ne va pas savoir quoi faire du "ye". Et puis, il va te dire le cra-on, « qu'est-ce que c'est maîtresse le cra-on ? » Ah oui...

14'37	69	E	Oui c'est un exemple ...
14'38	70	PE	Mais pourtant tu regarderas, tu ne verras même pas qu'il est Dys en fait.
14'42	71	E	Oui, parce qu'il compense en fait.
14'43	72	PES	Alors lui, il a un parcours un peu particulier, il a appris. Pour lui, j'ai un doute ultime sur le fait qu'il soit DYS.
14'47	73	E	Ah bon ?
14'50	74	PE	Oui. Je ne suis pas sûre. Mais je pense que ses difficultés viennent du fait qu'il a appris le français ... il a appris à lire en anglais, et qu'il n'a pas appris les sons du français.
15'02	75	E	D'accord.
15'04	76	PE	Et genre de la maternelle jusqu'à la fin du CE1, il était aux Etats-Unis. Et, du coup, en revenant en France on s'est rendu compte qu'au niveau des sons il est à la ramasse complet, mais comme il est à la ramasse également en production écrite, tout ce qui est passage à l'écrit. Parce qu'aux Etats-Unis, c'est que de l'oral.
15'32	77	E	Oui et puis du coup s'il a appris la langue anglaise, c'est pas du tout le même fonctionnement.
15'37	78	PE	C'est ça. Donc moi je pense qu'il n'est peut-être pas DYS, mais qu'il y a encore des restes. Et puis, ça fait qu'un an et demi et on a confiné pas mal.
15'47	79	E	Parce que dans son cas il n'y a pas de diagnostic par des orthophonistes ?
15'56	80	PE	Bah si justement. Pour celui-là, si. Mais bon, je ne sais pas. Est-ce qu'elle a pris en compte le fait qu'il n'a pas appris en France, est-ce que... parce que quand même je trouve qu'il ne se débrouille quand même pas si mal quoi. Donc je ne sais pas. Ou alors il a mis des super stratégies en place et c'est tant mieux. Il y en a qui font ça.
16'12	81	E	Oui, mais ça doit être épuisant.
16'17	82	PE	Oui. Bon pour les supports ce n'est pas parce que je sais faire que je fais bien dans ma classe. Tu es pris par la charge de travail. Et tu vois l'année prochaine, j'aurai Marin. Tu vois ? Tu as entendu parler de Marin chez Maxime ou pas ?
16'32	83	E	Non.
16'33	84	PE	Marin qui est autiste et pour lequel il faut tout faire en A3, et où il faut faire ... je ne me rappelle plus la police, mais c'est comme les DYS en fait. Je crois que c'est Arial, mais je me trompe une fois sur deux donc bon... Et tu vois, là je suis en train de préparer en amont pour être plus carré pour l'année prochaine, pour essayer d'agrandir. Lui, clairement, Marin, il faut lui agrandir les supports, que ce soit dans telle police et des exercices à trous. Et en plus, il faut qu'il soit tout seul avec une AESH pour bosser. Et tu vois le problème cette année, tu vas le voir tout de suite quand tu vas rentrer dans ma classe, c'est que j'en ai trente !
17'17	85	E	Oui, c'est énorme.
17'18	86	PE	Et bah trente, physiquement dans la classe, avec Vincent qu'il faut mettre un coup en ilot, un coup tout seul, un coup en ilot, un coup tout seul, enfin ... et ils sont tous un peu comme ça. Tes petits loulous que tu prends des fois par cinq au fond, sur la table du fond, bah ... tout ça, ça prend de la place géographiquement dans la classe.
17'40	87	E	Oui, et elle n'est pas bien grande, enfin tu ne peux pas pousser les murs.
17'42	88	PE	Oui. Et bah, tu ne peux pas faire toujours comme tu voudrais. Et puis bon, il faut aussi respecter ... tu vois, tu ne peux pas les mettre tous ensemble sur le même ilot, sinon ça les stigmatise. Donc tu es obligé de les disperser. Enfin, c'est toute une gymnastique quoi. Donc ils sont dans leur ilot normal, mais régulièrement tu les prends pour les ramener au fond. Donc voilà. Tu as ça, après dans le dictionnaire, tu pourrais mettre des petites gommettes plus grandes pour aider l'enfant à ... tu sais, tu as certain dictionnaire de petits où tu as comme des vignettes creusées. Je ne sais pas si c'est très parlant.
18'32	89	E	Oui, je vois.
18'33	90	PES	Et souvent maintenant qu'ils sont grands, il n'y a pas ça. Et, ce que tu peux faire pour les aider, moi je ne l'ai pas fait, mais tu peux le faire, c'est mettre des gommettes en remettant en gros les lettres, tu vois il y a la gommettes A,

			la gomme B, etc. sur les bonnes pages. Donc, ça c'est une petite astuce pour les aider à ...
18'52	91	E	Pour les aider à se repérer ?
18'53	92	PE	Oui. Mais c'est hyper long à faire.
18'55	93	E	Oui, j'imagine.
18'57	94	PE	Mais par contre une fois que c'est fait, c'est fait pour l'année quoi.
18'59	95	E	Oui, voir pour les autres années, si tu en accueilles d'autres ?
19'02	96	PE	Oui, oui, complètement.
19'03	97	E	Et tu fais des adaptations au niveau des consignes ? Relecture, explication, simplification ...
19'07	98	PE	Oui, alors pour Antoine et Younès, je vais les soulager en écrivant à leur place. Pas tout le temps, mais de temps en temps. Après Vincent, je vais lui enlever un ou deux items dans l'exercice. Mais en fait, ça, c'est juste pour l'aider dans sa tête. Parce qu'une fois qu'il est rentré dans l'exercice il a oublié ça, donc il fait tout. Il me fait rire. Et il le fait très bien. Vincent c'est tout dans la tête. Vincent il n'a besoin de rien si ce n'est qu'il écrit gros et il a juste besoin qu'on le motive. Il a une flemme absolue. Donc il faut démarrer avec lui, et il faut qu'il soit tout seul en fait, qu'il soit au calme, c'est encore ce qui fonctionne le mieux. Dès qu'il est en ilot, il va aller tirer les cheveux, planter son crayon, il va passer entre les chaises des enfants sous la table. Enfin pénible, pénible, pénible, quoi !
20'12	99	E	D'accord.
20'13	100	PE	Et c'est ça qui est pénible dans cette classe-là, c'est que lui je ne peux pas le prendre avec mes autres loulous, ça ne fonctionne pas. Déjà parce qu'il ne l'accepte pas. Ensuite, parce qu'il réfléchit tout fort, il gêne tout le monde en fait parce qu'il réfléchit tout fort. Et Basile dont je te parlais tout à l'heure, il a ce même défaut là. Basile, il lit tout fort, il réfléchit tout fort. Et donc c'est très perturbant pour les autres autour. Donc tu verras, là en ce moment, avec la fin de l'année, où ils sont un peu fatigués, il fait un peu chaud, c'est la formation tortue: "allez on se remet, hop tiens toi tu bouges là-bas, toi tu bouges là-bas, pss pss, tu recules hop hop, le temps de l'exercice après tu reviens" Donc oui, souvent Vincent il faut commencer avec lui, souvent je lui écris la date, je lui écris la matière, je lui écris l'exercice, enfin juste "exercice tant", je relis la consigne et une fois que c'est fait, une fois qu'il en main son stylo et uniquement son stylo, tu lui enlève tout le reste, et là tu lui relis la consigne et puis une fois que tu l'as lancé et qu'il a fait les deux premières phrases avec toi et que tu es sûr qu'il a bien compris, hop tu peux le laisser et partir avec les autres.
21'22	101	E	C'est vraiment une aide sur la mise en route ?
21'27	102	PE	Oui. Mais pas que. Par exemple, je vais lui donner des étapes. Je vais lui dire : " bon super, génial, tu me fais tout ça, hop tu lèves la main une fois que tu as finis le premier exercice" et je repasse, et je reviens, surtout que lui il ne se déplace pas. Parce que sinon il a, entre temps, le temps de me casser toutes mes autres démarches. Et de l'autre côté c'est pareil tu rassemble tous les autres Lucas, Louise, Antoine, Younès et ceux-là ... et Arthur, ceux-là ils ... enfin Arthur c'est à part, il arrive à se débrouiller, mais ceux-là ils ne sont pas ... ils ne se débrouillent pas tout seul. Alors Antoine et Younès je les mets à côté de moi et j'écris un coup pour lui un coup pour l'autre, et des fois je prends le cahier de Célia et hop je relance. Lucas et Louise, ils arrivent à peu près à se débrouiller tout seul, c'est juste qu'ils sont extrêmement lents. Mais ils sont là pour écouter la consigne et hop ils repartent. Et là, en fin d'année, ça évolue beaucoup. Ça c'était une grosse prise en charge en début d'année, et là en fin d'année j'en ai plein où je propose, je dis : " ceux qui veulent vous pouvez venir avec moi, vous prenez vos crayons de couleurs, etc... pour qu'on fasse ..." parce que des fois on fait des choses en couleurs et souvent j'en ai un ou deux qui disent: "non moi c'est bon!" ils arrivent à déterminer à dire, bah là ça va j'ai suffisamment compris pour avancer.
22'47	103	E	Donc tu vois quand même un changement depuis le début d'année ? ...
22'55	104	PE	Oui, oui, carrément. Et puis Arthur c'est pareil, il ne vient plus avec nous du tout. Et puis je te dis Vincent il faut le lancer, mais maintenant ... Vincent, ça

			dépend des jours. C'est "j'ai envie ou je n'ai pas envie", donc à partir de là... Tu le vois tout de suite quand il arrive. Mais bon... Et après, par exemple, pour les maths, pour les dys, parce qu'il y en a qui sont dyslexiques, mais aussi dyscalculique, alors on le sait pas forcément, mais en tout cas...
23'17	105	E	Oui c'était une de mes questions, il y a des PAP ou des PPS pour ces enfants ? Ou tu découvres un peu les compétences et les difficultés de chacun au fur et à mesure ?
23'26	106	PE	J'en ai un, mais qui n'est pas officiel pour Antoine.
23'27	107	E	D'accord.
23'28	108	PE	Et je n'en ai aucun pour tous les autres.
23'32	109	E	D'accord ! Donc c'est toi qui t'es rendu compte un peu au fur et à mesure des difficultés et des compétences qu'ils avaient ?
23'37	110	PE	Oui. En fait, quel que soit le diagnostic, qui il y en ai un ou qu'il n'y en ai pas, les trois quarts du temps tu n'auras pas le diagnostic posé. Et puis, ça se trouve, tu te plantes et il n'est pas "dys". Simplement il rencontre ces difficultés-là, et toi tu as trouvé des astuces à mettre en place pour les aider. Et donc là c'est vraiment ça. Et en maths, j'ai trouvé des choses qui peuvent être pas mal des fois, donc déjà toujours des petits tableaux. Alors, avoir les tables de multiplication, avoir les tables d'addition ...
24'07	111	E	Oui, et mettre les outils à disposition quoi ?
24'10	112	PE	Oui et puis des tableaux plastifiés dans lesquels ils vont mettre ... en ce moment on est sur les nombres décimaux, et donc un petit tableau de couleur .. pour mes ... je n'en ai pas beaucoup qui sont en couleurs, mais j'en ai quatre qui sont en couleurs, pour les aider à différencier. Et au tableau je vais faire la même chose, je vais commencer le code couleur au tableau, et je leur propose après quand ils viennent avec moi au fond, de garder le même code couleur. C'est-à-dire, par exemple, là on doit mettre les nombres décimaux sur des droites graduées, donc je vais mettre mes unités entre 0, 1, 2, 3, 4 je vais les mettre.. je vais les repasser en rouge. Ensuite tout ce qui va être dixième ça va être en bleu et les centièmes en vert. Et je vais mettre le chiffre qui correspond, je vais avancer sur ma droite graduée au fur et à mesure et mettre le chiffre qui correspond de la même couleur dans mon tableau pour qu'ils voient la correspondance entre les deux. Et ça, ça les aide pas mal. Il y en a pas mal qui sont visuels, donc ne pas hésiter... mais en fait ce qui sert pour eux sert pour toute la classe. Et il y en a beaucoup qui sont visuels et tout ça, ça peut les aider. Et finalement, c'est pareil, mes tableaux de couleurs, au départ je les avais faits pour mes "dys", et puis après, il y en a une qui galérait et je lui ai dit "bah tiens, lui il a fini avec ça je te prête celui-là si tu veux", "ah maîtresse c'est trop bien" et finalement bah tu en fais trente quoi. Ils s'en servent, ils ne s'en servent pas, mais au moins pour démarrer des notions c'est pas mal. Et après ils s'en affranchissent assez rapidement.
25'58	113	E	C'est ça, à leur rythme quoi.
26'00	114	PE	Et je fais des tableaux de mesures, tableaux de conversions... tout ça c'est utile en CM. Après les cahiers de leçon par exemple pour les exercices de grammaire ou de conjugaison, j'ai des petites fiches récapitulatives pour Célia. A chaque fois qu'on est en dictée, normalement on a pas le droit au cahier de leçon, mais elle, elle a le droit à son cahier de leçon parce que déjà si elle va chercher, si elle reconnaît que c'est de l'imparfait et qu'elle va chercher son tableau d'imparfait, qu'elle trouve quel verbe correspond à quel groupe dans ce que j'ai mis, dans l'exemple en fait, ... par exemple le verbe nager je vais aller chercher à manger parce que dans nager il y a le "GE" ... si déjà elle arrive à faire tout ça je serais plus que contente. Donc, ne pas se priver de ces petits outils-là qui peuvent sembler pour d'autres un peu de la triche "comme ils disent", mais qui va lui permettre de progresser un peu... de toute façon faire faux ça ne la fera pas avancer.
27'16	115	E	Non. Et puis au moins là elle s'approprie la démarche.
27'20	116	PE	Oui, mais déjà réfléchir, aller voir ce que c'est et du coup observer la bonne réponse et la réécrire. Non, mais déjà ce serait juste fou quoi.
27'30	117	E	Et tu dis que certains élèves trouvent que c'est de la triche, tu leur as expliqué un petit peu...

27'36	118	PE	Oui, oui. Et il y a même une fois où je l'ai fait pour tout le monde.
27'40	119	E	D'accord.
27'41	120	PE	Bon comme ça, comme ça ils avaient l'impression d'être privilégiés un peu. Mais en fait assez vite ils sont là "non, mais moi je n'ai pas besoin je sais". Donc en fait sur le moment ils ont un peu les crocs "ah ce n'est pas normal, oui, mais elle nanana" puis en fait, une fois qu'ils l'ont fait une fois ils se disent "oui, mais moi je sais faire". Donc ils se rendent compte en fait qu'ils n'en ont pas besoin. Puis je crois qu'ils se rendent compte que malgré tout ça ne va pas changer sa note à la petite Célia. Elle aura quand même rarement une aussi bonne note qu'eux quoi, même si elle progresse hein, il y a des choses qui rentrent. En fait elle, elle a besoin d'une petite fiche, où l'on ... elle ne peut traiter qu'une information à la fois et ça lui demande du temps. Donc selon les dictées je ne vais pas tout lui demander. Je vais lui dire "cette fois-ci, je te demande de vérifier tous tes accords dans les groupes nominaux. Donc tu me soulignes tous les groupes nominaux et tu regardes le pluriel. S'il est au pluriel, tu mets, hop, ta petite bulle, ta petite bulle, ta petite bulle et tu mets tout. Et la fois d'après, je vais lui faire travailler juste la grammaire, enfin l'accord sujet verbe. Et je procède la même façon. C'est-à-dire qu'elle a sa petite fiche récapitulative, un exemple, elle regarde comment ça fonctionne et puis elle met en place.
29'00	121	E	Ok ...
29'05	122	PE	Et c'est un travail en fait, ... (soupir) titanesque sur les ... et en plus je suis sûre que... après je n'ai pas forcément... il y a quelques années j'avais pas mal bossé, là j'ai mes enfants qui sont tout petits, donc je passe moins de temps à bosser le soir. Mais je suis sûre si tu vas voir sur des sites "dys" etc., tu vas trouver des millions d'astuces à revoir au goût du jour.
29'30	123	E	Toi c'est un petit peu ce que tu as fait pour mettre en place tout ça ? Parce que ce n'est pas forcément évident à penser de proposer des fiches outils. Toi tu as... c'est en parlant avec des collègues ?
29'46	124	PE	Oui. Alors j'avais fait une formation Dys sur un an.
29'55	125	E	Ah d'accord.
29'56	126	PE	Ah oui, tiens c'est vrai je ne t'ai pas dit ça tout à l'heure. Tous les mardis, mais ça c'était une fois que j'avais commencé, que j'étais en classe. C'était une super inspectrice qui m'avait proposé ça. Alors que j'étais dans l'ordinaire, mais j'avais été inspectée et puis j'ai dit que je venais de CLIS et que j'aimerais bien y retourner, mais que je voulais d'abord faire mon expérience un petit peu dans l'ordinaire. Et du coup elle m'avait prise sur un stage sur un an entier, tous les mardis, c'était extraordinaire, j'y ai appris plein de choses. Faudrait que je retrouve mes cahiers, parce qu'on apprend, mais on désapprend tout aussi vite, c'est-à-dire que quand on ne s'en sert pas au quotidien ... parce que j'ai eu des classes qui étaient bonnes, etc., où il n'y avait pas forcément d'élèves dyslexiques, et après c'est le jour où tu en retrouves, tu dis ah attends j'avais quoi déjà, faut que je fouille, que je retrouve.. Mais oui, j'en avais fait pas mal avec ça. Après en discutant avec les orthophonistes, systématiquement j'appelle toutes les orthophonistes deux fois par an, pour les enfants concernés. Je fais un bilan en général en octobre, assez vite dans l'année pour dire "au secours, au secours, au secours... est-ce que votre enfant est suivi ? Non ? Mais il faudrait, allons-y". Et après donc tu appelles l'ortho pour expliquer, et après, tu rappelles six mois plus tard pour voir un petit peu si le travail qu'elle a fait avec l'enfant a permis de faire évoluer des petites choses et puis elles ont souvent des petits conseils.
31'26	127	E	Oui, complètement.
31'28	128	PE	Et quand ça matche bien avec une ortho, tu poses des questions, elle te donne des petites astuces aussi.
31'30	129	E	Et comme ça, ça permet d'avoir un peu une continuité entre la prise en charge en dehors de l'école et à l'école quoi.
31'36	130	PE	Oui et puis après le reste, bah des fois tu essayes un truc, en te trompant ou au hasard tu découvres que ça, ça les aide et tu dis bah attend génial je pourrais peut-être réappliquer ça autrement. Mais oui.

31'56	131	E	Oui en fait c'est un mélange d'adaptation que tu fais sur le moment et de choses que tu prépares.
32'00	132	PE	Oui.
32'02	133	E	De toute façon je suppose que tes fiches tu les prépares à l'avance et puis...
32'08	134	PE	Ah oui ! [32:10] et puis ces fiches-là, elles servent d'une année sur l'autre.
32'14	135	E	Oui, c'est ça.
32'16	136	PE	Même si pour l'instant je n'ai pas besoin, tu vois je n'avais pas comme Marin, besoin de faire en A3, bon bah l'année prochaine je sais que ce sera le cas, bah à partir du 7 juillet je vais me faire, enfin tout au long du mois de juillet je vais faire les fiches pour Marin quoi. Hors de question de les faire au quotidien, c'est trop lourd. Parce que c'est une quantité phénoménale d'exercices. C'est tous les jours ! Tu ne peux pas aller faire ta photocop A3... ou alors tu fais par période, mais... C'est trop !
32'52	137	E	Oui ça demande une organisation en amont ?
32'56	138	PE	Oui, oui, c'est sûr. Mais bon tu ne fais pas ... souvent ... enfin ça m'arrive souvent de ne pas avoir préparé, tu n'as pas eu le temps... Moi j'ai été blessée cette année du coup ma classe est moins... moins prête que les autres années, parce que tous les soirs j'ai une heure et demie de kiné ça me prend un temps monstrueux, plus les enfants, enfin bref quand il arrive que tu doives tu remettre à bosser à dix heures et demie, bah tu n'as pas toujours le courage quoi.
33'20	139	E	Oui, j'imagine ...
33'26	140	PE	Et donc, même sans ça, la classe elle tourne. Pour autant, bah en fait, tu arrives, quand tu n'as pas bien préparé ce que tu fais c'est que tu es là, tu es présente, tu tournes parmi tes élèves, et puis "allez tiens, toi je t'aide un petit peu, je te réexplique, je te lance" après ce que je fais aussi, je ne t'en ai pas parlé, mais Antoine lui il fait ses évaluations il me les dicte, je fais ... soit j'écris, ou alors s'il n'y a pas forcément besoin d'écrire je l'interroge à l'oral et je note sa prestation orale. Souvent, j'écris parce que les parents ils aiment bien avoir une trace. Le problème c'est que quand tu en as quatre qui fonctionnent comme ça, bah sur une éval, tu ne peux pas. Ou alors ce que je leur fais c'est qu'il démarre, j'en aide un, et il y a souvent un rapide qui termine et il devient scripteur à ma place.
34'26	141	E	Ok. Mais ça tu me l'avais dit déjà quand on en avait un peu discuté que tu utilisais pas mal le tutorat entre pairs, enfin l'aide d'autres élèves.
34'30	142	PE	Oui alors d'abord parce que ça leur permet d'expliquer, pour ceux qui sont bons ça les oblige à expliquer et pour expliquer quelque chose, c'est là où on voit s'ils ont bien compris ou pas. Parce que des fois ils arrivent à le faire, mais ils n'arrivent pas à l'expliquer. Et du coup ça ne marche pas, mais en expliquant à l'autre ils se rendent compte à quel point ils ont compris la leçon.
35'00	143	E	Et ...
35'00	144	PE	J'ai pensé à un autre truc et j'ai oublié en même temps, c'était venu en même temps que je disais qu'on écrivait les évals, zut j'ai oublié.
35'10	145	E	Qu'ils sont nombreux à en avoir besoin ... que du coup c'est d'autres élèves qui écrivent les réponses ...
35'16	146	PE	Oui, ça, ça arrive souvent. Souvent tu les laisses démarrer et puis moi je passe et puis il y en a qui sont hyper rapides et en plus ça permet d'occuper un peu les rapides. Alors il ne faut pas que ce soit tout le temps, parce que sinon les rapides ils ont... enfin il y en a qui aime le faire et d'autre pas, donc ce n'est jamais obligatoire. Et puis, il y en a qui vont préférer faire des exercices supplémentaires, ou j'ai aussi pour ceux qui terminent en avance, et pas que... parce que des fois j'aime bien que ça tourne. Par exemple pour Vincent qui n'est pas très manuel, il est assez gauche, assez maladroit et donc à la fois pour les enfants qui ont fini en avance et puis à d'autres moments pour d'autres, par exemple quand il y en a qui sature complètement, par exemple si Vincent il sature, des fois je lui dis bon ok, en fait je sais qu'il sait. En fait il sait tellement de choses que je sais qu'il sait. C'est juste que là je l'autorise à ne pas l'écrire et je l'enlève de ce cours-là et je le mets au fond et

			je lui fais faire des constructions, tu sais les petits mécanos, les parcours de billes... les trucs qui travaille la géométrie spatiale. Tu as pas mal aussi le tangram ou les constructions en 3D, enfin tout ce qui est construction, ça permet qu'il décompresse, il fait autre chose et voilà. Et ça, ça peut occuper aussi tes élèves qui sont très bons et très rapides. Parce que ça dans une classe ordinaire tu as ça aussi. Enfin, je ne sais pas si tu te destines à l'ordinaire ou à l'ASH.
36'40	147	E	Bah plutôt aux élèves en situation de handicap, mais je passerais forcément par l'ordinaire.
36'45	148	PE	Oui, oui, bah, oui.
36'45	149	E	Mais c'est sûr que c'est ce qui m'a le plus marqué en commençant à m'intéresser à tout ça, c'est l'hétérogénéité assez forte, et comment tu peux la gérer. Tu ne peux pas te diviser, tu ...
37'04	150	PE	Oui, mais des fois tu ne gères pas hein... des fois bah machin il a fait que deux tiers de l'exercice, là ce jour-là tu étais bloqué sur un autre, lui il était bien, il était lancé et bon bah ça a profité à l'autre et la fois d'après tu essaies que ça tourne que ce ne soit pas toujours le même qui profite de toi. Et moi ce que je trouve très très très frustrant, dans ma classe là j'en ai vraiment beaucoup. Je pense que j'ai quand même.. je ne suis pas loin d'avoir un tiers d'élèves en difficulté quand même, sur trente c'est énorme. Je n'en ai jamais eu autant.
37'35	151	E	Justement c'est ce que je me demandais, du fait de ta formation et de ton souhait de travailler en CLIS, on t'a orienté ces élèves-là, ou c'est hasard parce qu'il y a qu'un CM1 et que cette année il y a beaucoup d'élèves de ce niveau ayant de difficultés ?
37'45	152	PE	Oui, oui, les deux. Il y a un CM1 simple, donc en CM1 simple on les met pas mal aussi. Mais aussi s'il y a le choix entre deux, souvent ma collègue me dit "ah bah je préfère qu'elle aille avec toi, parce que je sais que..." donc oui. Mais des fois c'est un peu lourd, j'en ai un peu marre. Parce qu'en fait ce que j'aime le moins là-dedans... et c'est pour ça que j'ai envie de retourner dans l'ASH, parce que ce que j'aime moins là-dedans, c'est que les autres je les aime aussi quoi, et j'ai envie qu'il progresse et des fois je me rends compte que je passe tout mon temps avec mes élèves en difficulté. Alors c'est vrai que les autres, oui c'est vrai, ils peuvent se débrouiller, mais pour autant j'aimerais aussi les pousser. Parce que même s'ils sont bons ils pourraient progresser quand même.
38'35	153	E	Oui, aller plus loin.
38'35	154	PE	Et ça, ça me frustre énormément. Mais je n'y arrive pas hein, je n'ai pas trouvé encore de solutions. Mais c'est pour ça que j'ai envie de retourner dans l'ASH pour me dire au moins j'ai peut-être ... j'allais dire un peu moins d'hétérogénéité.. Mais je sais que ce n'est pas vrai, parce qu'ils seront tous en difficulté, mais pas les mêmes difficultés. Mais je ne sais pas... puis bon je me dis qu'on a besoin d'avoir des passages un coup l'ordinaire, un coup l'ASH, je pense que c'est bien de retourner aussi dans l'ordinaire c'était pas mal parce que tu te refixes une norme. Le passage à l'ordinaire il va te servir à ça. Si tu démarres... ce qui m'a manqué quand j'ai démarré dans la CLIS c'est qu'au final ... alors c'était bien et pas bien c'est que tu veux les amener exactement sur la norme quoi "tu peux y arriver..." Alors par contre ça avait donné une année assez folle, parce que les parents avaient dit "wouah, (soupirs) ah oui, mais d'habitude ça ne se passe pas comme ça, là il a fait plein de progrès" et tout ça... Donc c'est vrai que tu les tires vers le haut donc finalement c'est bien de le savoir aussi, donc c'est bien d'avoir la norme quand même parce que ça te permet de réajuster en permanence. Et c'est pour ça que tu me parlais de je sais plus ... un moment donné dans ton mail tu me parlais de l'école inclusive ... alors je n'ai pas tous les termes parce que je n'ai pas fait de formation, etc., et que ça fait longtemps que ...
40'05	155	E	Oui c'est peut-être un terme assez récent.
40'08	156	PES	Oui alors pour moi vraiment ce que j'entends dans l'école inclusive, c'est l'école pour tous quel que soit la difficulté, le handicap, mais ça se voit

			énormément. C'est-à-dire qu'on a autant des enfants dyslexiques, autistes ... handicapés moteurs, on a vraiment de tout. Tu connais la petite Sophie ?
40'30	157	E	Oui, enfin je l'ai vu passer en maternelle en début d'année. Elle a changé d'établissement, non ?
40'35	158	PE	Oui, elle est en IME maintenant.
40'40	159	E	Oui, c'est ça.
40'42	160	PE	Mais elle était en CP en début d'année. Bon alors là je n'appelle pas ça l'école inclusive vraiment. Parce que certes elle est dans l'école, par contre ...
40'50	161	E	Elle ne participe pas forcément aux activités en classe ?
40'51	162	PE	Oui... il y avait quand même le côté sociable peut-être, mais en vrai il n'y avait pas vraiment d'interactions. Tu vois je trouve que ça a quand même sa limite.
41'00	163	E	Oui sûrement. Et de toute façon il me semble que depuis cette année en Loire-Atlantique ils ont arrêté les conventions permettant une double inscription IEM / école ordinaire.
41'10	164	PE	Ah oui. Je ne savais pas.
41'11	165	E	Oui j'accompagne une élève encore dans ce cas-là et on nous a expliqué que ce n'était plus possible.
41'15	166	PE	Ah oui d'accord... Par contre c'est bien et pas bien, parce que ça veut dire que, comme il y a très peu de place en IME... oui... et oui donc pour l'école inclusive... je me rappelle plus quelle était ta question en fait dans le mail.
41'35	167	E	C'était juste voir ce que tu en pensais, et si tu avais perçu des évolutions dans ton métier, depuis que tu es enseignante. Depuis 2005, ou 2013 où il y a eu de grandes lois sur la scolarisation de ces élèves, est-ce que tu as vu une évolution des profils d'enfants accueillis en ordinaire, est-ce que tes pratiques professionnelles ont évolué ? Mais bon vu que tu as commencé en CLIS...
42'00	168	PE	(rires)
42'15	169	E	Et puis voilà je me posais aussi la question des partenariats, est-ce que pour déterminer un petit peu les besoins de ces enfants-là tu travailles avec d'autres professionnels du secteur médicosocial, soit des collègues de l'école ou de la circo, ou...
42'15	170	PE	Non ! non pas du tout. Parce que je n'ai aucune connaissance, je n'ai pas ce réseau-là. En revanche, je travaille avec les parents. Et souvent je leur dis, même si j'outrepasse un peu mon rôle, certainement, mais je leur dis ce serait peut-être intéressant... enfin tu vois toujours avec des pincettes, parce que je crois que tu n'es pas sensé le faire, mais dire "je sais pas, est-ce que vous avez éventuellement pensé... à faire je sais pas... un bilan orthophonique... on pourrait peut-être..." et souvent ça c'est le premier biais parce que c'est le plus facile à entendre. Et souvent le bilan ortho va dire "non, mais il y a des causes psychologiques... on pourrait peut-être passer par..." etc. Bon après tout dépend de la personne que tu as en face et du lien que tu as avec les parents, la facilité pour eux aussi d'entendre les choses... Par exemple Vincent en début d'année j'ai reçu les parents ils étaient complètement fermés. Après je leur ai parlé de petits ... pour Vincent par exemple il y a un truc qui est pas mal, mais avec le covid ça ne s'est pas fait, c'est les "ateliers d'habileté sociale".
43'23	171	E	D'accord. Je ne connais pas.
43'26	172	PE	En fait, c'est un petit groupe, où tu apprends les codes de la société. Les codes du vivre avec l'autre, de parler avec l'autre. Parce que lui, il va rentrer dans ta sphère, tu vois il va se coller à ton visage.. et ça ne match pas très bien avec les autres élèves... il est hyper mignon, il est adorable, super attachant, mais il a à la fois beaucoup d'énergie, il va être très impulsif, et le coup d'après il a plus de ressource, il est crevé. Donc c'est vraiment les montagnes russes en permanences.
43'53	173	E	Oui donc ça lui demande beaucoup d'énergie.
43'58	174	PE	Oui, oui. Et dans son petit cœur c'est pareil, l'injustice c'est terrible, par contre lui ça ne le gêne pas de griffer au visage n'importe lequel, de lui tirer les cheveux... et "bah pourquoi tu as fait ça ?" / "bah j'avais envie" "oui, mais Vincent, non ce n'est pas possible.. et après tu t'étonnes que le gars il ne

			veuille pas jouer avec toi ?" / "oui, mais gnagnaa" / "bah non bah on l'a dit, alors comment on fait ?" alors on lui réexplique...
44'20	175	E	Et ça c'est à l'école ou c'est en dehors, pendant les ateliers d'habileté sociale ?
44'25	176	PE	Oui c'est en dehors, mais là comme il n'y en avait pas... En fait si tu veux comme Vincent il ... il nous pourrait la vie hein, il est adorable, mais il nous pourrait la vie hein, parce que c'est cent quatre cents fois par jour que tu gères un conflit avec Vincent et un autre enfant. Parce qu'il a beau.. Tu vois j'ai beau le mettre une période à côté de moi, puis il y a des périodes où ça va mieux donc je le remets dans le groupe, alors là pendant quinze jours ça va marcher formidable et puis là pof c'est terminé, donc hop tu ne le remets pas loin du groupe, mais juste un petit peu derrière, et puis... alors on fait, ça tient, tu vas te mettre avec le groupe, ah bah là par contre on fait ça, donc hop tu te remets derrière, c'est vraiment le jeu des chaises musicales quoi !
45'05	177	E	Oui, tu es tout le temps en train de réorganiser l'espace en fonction des élèves et de ce que tu as besoin de faire quoi ?
45'10	178	PE	Oui, pour lui c'est hyper important. Pour Antoine et compagnie ce n'est pas hyper gênant, mais pour lui et Basile (sourir) oui, si. Et si tu veux, c'est en faisant les petits cours d'habileté sociale, on en fait un petit peu dans le sens où on fait des conseils de classe dans lesquels on gère les problèmes. Donc on se réunit, on se dit on a tel souci, tel souci et tel souci. Bon ok. Qu'est-ce qu'on peut faire pour avancer ? Quelles solutions peut-on trouver pour ? "oui mais Vincent nanana" / " bon d'accord, on a bien compris que c'était Vincent, mais qu'est-ce qu'on peut donner comme outils à Vincent pour qu'il comprenne, qu'il intègre et qu'il y arrive mieux ? Et voilà ça va être quoi, des petits conseils.
45'56	179	E	C'est chouette.
45'57	180	PE	Après ... force est de constater que ce n'est pas magique. Mais Vincent il n'est pas suivi psychologiquement non plus, c'est-à-dire que les parents n'ont pas joué le jeu. C'est-à-dire que nous on les a reçus, la psychologue scolaire les a reçus, on a donné tous les conseils, j'ai donné plein d'adresse etc... Et si tu veux, je n'en sais rien, peut-être ... voilà ... que c'était vrai au départ... mais ils se sont beaucoup abrités derrière le covid, mais si tu creuses un peu, que tu appelles l'école précédente et encore l'école précédente, et encore l'école précédente, bah tu te rends compte que le problème il est là depuis des années, que finalement tout ce que toi tu leur as dit ils l'ont déjà entendu, et qu'il ne s'est jamais rien passé. Mais c'est très dommage parce que Vincent en sera la première victime. Là dans deux ans il part au collège, parce que je ne doute pas une seule seconde qu'ils le mettront dans un collège ordinaire, mais là ça ne se passera pas bien, il va se faire détruire, mais détruire.
47'00	181	E	Ah bon ? Parce que les élèves sont moins cool et moins patients ?
47'06	182	PE	Oui, oui, ça ne marchera pas. Et tu vois pourtant je leur ai déjà parlé de ... il y a une classe ... alors je crois que c'est à partir de la cinquième... il y a une classe spécialisée à Victor Hugo je crois. Il y en a une autre je sais plus où, dans quel collège, mais...
47'20	183	E	Aux enfants nantais ?
47'22	184	PE	Oui, mais ... bah non eux ce qu'ils voient c'est que ça leur fait faire un détour. Et ils ne sont pas rendu hein, parce que je crois que le deuxième en maternelle est du même acabit.
47'35	185	E	D'accord.
47'40	186	PE	Oui, Vincent il a vraiment un très haut potentiel ... (elle souffle) il explose les courbes.
47'50	187	E	Ça peut être une forme de déni de la part des parents, ou...
47'52	188	PE	..non je ne pense pas que ce soit du déni, je ne sais pas. Enfin si, c'est peut-être une forme de déni oui, je ne sais pas... Moi je pense...
48'02	189	E	C'est peut-être une méconnaissance, tu sais le haut potentiel il y a encore quelques années c'était pas du tout perçu comme pouvant être handicapant pour l'élève, c'était juste perçu comme des compétences...
48'10	190	PE	[...]
48'25	191	E	Ok.

48'26	192	PE	[...]
48'38	193	E	Oui, j'imagine. Ce n'est pas la partie la plus facile de ce métier.
48'44	194	PE	[...] Cela dit, les parents sont aussi... enfin tu vois à mon avis c'est héréditaire et il n'y a pas de secret, je pense que les parents ils comprennent bien aussi. [...] En même temps il l'a toute l'année, 24h/24h, hein, il ne fait pas de pause. Donc je peux comprendre qu'à un moment donné ça tape sur le système, que tu as besoin de faire une pause. Déjà comme toi avec tes propres enfants tu es un peu fatigué, tu as ta journée dans les pattes, bah oui je peux comprendre qu'un Vincent fois deux, si le deuxième est pareil, ouf !
49'50	195	E	(rires) oui ça peut être sport.
49'52	196	PE	"9h ah ! Il est 9h les enfants, pas une minute de plus, tout le monde au lit. Comment ça c'est les vacances d'été ? ça m'est égal." (rires) je vois bien le truc. Non, mais oui, on ne sait jamais de toute façon.
50'06	197	E	Oui je trouve ça très compliqué.
50'50	198	PE	Et puis... (souffle), chaque situation... enfin j'espère que chacun fait au mieux et ...
50'15	199	E	Oui bien sûr. Et je voulais savoir pour l'organisation un peu de la suite, tu as eu des retours un peu sur les autorisations ou pas ?
50'25	200	PE	Oui, j'ai eu beaucoup de non. Et comme on est en ilots, tu ne vas pas pouvoir filmer en fait. Parce que tu ... ils seront tous de trois quarts, sans compter le fait que bien sûr ils ne sont pas ... ce n'est pas comme s'ils restaient assis bien gentiment, etc. Et puis j'en ai vraiment partout en fait des élèves. Là j'ai huit ou neuf non.
50'50	201	E	Ok.
50'52	202	PE	Ça commence à faire beaucoup sur trente.
50'53	203	E	Ah. Parce que même si c'est ... c'est particulier en fait, parce que je n'ai même pas besoin de les flouter en fait parce que la vidéo elle ne sert à rien si ce n'est de voir...
51'00	204	PE	Non, mais je sais ... moi j'avais eu non aussi pour le théâtre
51'05	205	E	Bah oui, c'est bizarre.
51'06	206	PE	Oui c'était un truc interne, et là on a eu plein de non pour juste passer des tests salivaires.
51'10	207	E	D'accord.
51'11	208	PE	En fait, ils sont un peu contre tout. C'est...
51'15	209	E	Ok. Bon. Il faudrait que je voie comment faire pour juste enregistrer le son. Parce que là il n'y aura plus besoin ...
51'25	210	PE	Oui, mais même là je ne sais pas comment tu vas faire parce qu'il y a tellement de bruits parasites... En fait il faudrait que tu aies différents spots.
51'35	211	E	Oui je pensais à ça, je pensais à différents spots, et ce qui se fait aussi, ce qui peut être envisageable c'est un petit micro-cravate, c'est très discret, que tu as sur toi, comme ça quand tu te déplaces on enregistre ton son, ce que tu dis aux élèves juste devant toi et ce qu'ils te répondent. Ça, ça peut être envisageable.
51'50	212	PE	Ah d'accord.
51'55	213	E	Et en complément, quand je serais en classe, noter un petit peu tes déplacements, à quelle heure, pour que je me repère dans la bande-son. (rires)
52'05	214	PE	Oui.
52'06	215	E	Entre le son et où tu es dans la classe à ce moment-là je pourrais savoir à qui tu t'adresses quoi.
52'10	216	PE	Oui ou alors tu me suis, tu viens avec moi, tu ne restes pas en fond de classe, mais tu restes avec moi.
52'20	217	E	Ça peut être ça aussi.
52'22	218	PE	Après tu as peut-être moins le regard collectif, mais il suffira que.. enfin tu vois ça ne sera pas intéressant tout le temps, je te rassure tout de suite.
52'30	219	E	Oui parce que moi sur une heure je vais à peine sélectionner 20 minutes je pense pour la retranscription, ça il n'y a pas de souci. Mais je préfère en avoir trop que pas assez.
52'40	220	PE	Ah oui, parce qu'il faut que tu puisses retranscrire un dialogue où ?

52'45	221	E	Oui un petit peu de dialogue justement pour voir comment ça se passe dans ta classe et quels échanges tu as avec tes élèves. C'est pour ça que le film était bien aussi parce que j'avais les interactions non verbales que je n'aurais pas de la même manière si je ne peux pas filmer. Mais bon après je comprends ...
53'10	222	PE	Oui ... mais c'est sûr si on filme ... en plus dans les élèves en difficulté, j'ai Célia là qui est ... donc les parents sont ... (souffle) les parents qui disent non, sont les parents des élèves qui sont en difficultés.
53'25	223	E	Oui, j'imagine.
53'26	224	PE	J'ai Lucas, j'ai Célia, j'ai Vincent dans mon groupe là j'ai ceux-là. Je crois qu'Antoine il a dit oui par contre, il faudrait que je vérifie, celui qui est dys. Faudrait voir. Oui et aussi ... alors je me rappelle plus, il faudrait que je relise ton mail, mais sur le quand et le comment...
53'50	225	E	Oui ?
53'55	226	PE	Combien de temps ?
53'56	227	E	Alors du coup moi j'ai vu avec Martin et Catherine, ça pourrait être un jeudi, une fois que les ateliers sont terminés, tu vois à partir de 10h. Donc toi je ne sais pas comment s'organisent tes matinées ? Les heures de récréés tout ça ?
54'12	228	PE	Souvent je fais ... français et maths le matin. Donc 10h c'est bien, tu peux voir une séance soit de français soit de maths.
54'20	229	E	Oui voilà, c'est pour ça qu'on s'était dit ... quand on en avait discuté un peu toutes les deux, et le vendredi du coup tu n'es pas sur l'école, moi il me restait mercredi ou jeudi ...
54'30	230	PE	Vendredi je suis sur l'école hein !
54'32	231	E	Ah bon, d'accord, bah je ne sais plus pourquoi on avait dit pas un vendredi ?
54'35	232	PE	Je pense qu'on avait dit pas un vendredi midi, parce que le vendredi je suis en balnéo.
54'40	233	E	D'accord... Bah écoute de toute façon moi je suis sur l'école jeudi et vendredi matin, et j'ai l'accord de Martin et Catherine pour partir te rejoindre sur les coups de 10h parce qu'après c'est motricité, récréation et temps de regroupement, donc il y a moins besoin de mon accompagnement.
55'00	234	PE	De toute façon tu me dis, et après tu vois imaginons, je n'en sais rien moi je dis des bêtises hein, mais imaginons qu'entre deux contraintes tu viens dans ma classe, tu rates un truc, mais tu peux revenir après, enfin on s'en fiche quoi ce n'est pas grave tu peux prendre des ... enfin c'est mieux une séance complète, mais bon.
55'15	235	E	Moi je peux être là du coup sur un 10h/12h ou quelque chose comme ça.
55'25	236	PE	Oui, très bien, ça me va.
55'26	237	E	Enfin si ça correspond à une séance de maths ou de français c'est très bien. et puis dans ces cas-là...
55'30	238	PE	Heu tu auras.. en fait, ça va même être un peu ... en fait tu peux venir après la récréation.
55'45	239	E	Oui très bien, c'est à quelle heure ?
55'47	240	PE	C'est une bonne question !
55'48	241	E	(rire) On pourra se redire ça plus tard.
55'50	242	PE	Je sais plus si c'est 10h30... heu attend, le matin c'est.. l'après-midi c'est 14h35/14h50, et le matin c'est 10h15/10h30 le matin je crois.
56'00	243	E	D'accord. Donc on peut imaginer que je te rejoigne pendant la récréée ou un peu avant et comme ça je vois la deuxième partie de la matinée, ça peut être intéressant.
56'15	244	PE	Oui. Tu peux venir avant, ça sera moche, mais ça peut te permettre de voir les transitions. Parce qu'en fait, en gros, ils arrivent le matin, vers 8h30 le matin, le travail est déjà installé sur leur table, le planning est déjà fait.
56'35	245	E	Oui.
56'36	245	PE	... Et du coup ils arrivent au compte-goutte. Parce que c'est un peu pénible ils arrivent au compte-goutte ... attend il faut que je me branche ... Je t'emmène avec moi dans la salle ... et ... donc il commence à bosser donc c'est très très calme. La première partie de matinée est super calme. Mais quand on arrive à 10h, entre 10h et 10h15, là en général la classe est bruyante et ... parce que ... mais bon ils ont déjà bien fini, et ils commencent à avoir envie de bouger

			"maitresse, est-ce que je peux aller faire mon exposé ? Maitresse est-ce que je peux aller faire les mécanos ? Maitresse ..." et toi, tu es sans cesse interrompu, du coup tu étais en train de finir, tu y étais presque tu es là "ah, mais laissez-moi tranquille, quand je suis avec machin ne venez pas me voir !" Mais...
57'25	246	E	Oui c'est compliqué.
57'26	257	PE	Oui ça, ça ne marche pas, parce que ... ils viennent quand même. Donc voilà tu vois l'espèce de cafouillage énorme, et dans ces cas-là tu peux voir les attitudes de Vincent. C'est en général quand on vient voir la maitresse, que c'est un peu ... hop, la maitresse est sursollicitée, bah là tu vois le Vincent à l'autre bout de la classe tu ne sais pas comment il a fait, il a été tirer les cheveux à bidule, alors qu'en plus il n'en veut même pas à bidule ou machin chose. C'est juste que bah je me suis levé et que sur le passage j'ai trouvé trois cheveux et puis j'ai tiré. Donc ça peut ... c'est assez désagréable pour moi, mais ça peut être instructif pour toi de voir ce petit chaos qui a lieu quasiment chaque jour.
58'14	248	E	Avant la récréation ?
58'16	249	PE	C'est rare que la transition soit fluide. Bon le chaos j'exagère, mais c'est plus bruyant quoi.
58'21	250	E	Oui j'imagine. Ça peut être ça.
58'26	251	PE	Ça peut te permettre de voir comment ils agissent dès qu'on n'est pas dans la norme. Tu vois par exemple Vincent, 90% du temps je vais lui donner la main pour descendre. En tout cas je m'arrange pour qu'il soit à côté de moi. Parce que sinon le temps de descendre les escaliers c'est terminé, j'ai déjà douze plaintes avant d'arriver en bas. Et c'est terrible, hein.
58'51	252	E	Oui il faut que tu aies constamment un œil partout.
58'53	253	PE	Il ne voit pas. Il ne voit pas le rapport, il ne comprend pas. "oui mais c'était gentil", bah non ce n'était pas gentil. C'est un peu spécial. Donc voilà ça peut être ça si tu veux.
59'11	254	E	Bah oui. De toute façon tu me dis, toi, soit cette semaine, soit la semaine prochaine même, comme ça, ça peut nous laisser un peu plus de temps. Et puis voir, à ce moment-là, la veille pour me dire un petit peu la séance qui va se dérouler, dans quelle séquence elle s'inscrit, ce que vous faites, les notions qui ont été abordées ...
59'31	255	PE	Oui alors là on est en fin d'année tu vois donc .. la séance sur la séquence on en aura moins. C'est plus ... enfin ça dépend, on peut avoir un truc nouveau. Mais là je suis vraiment en train de faire les dernières nouveautés. Là, aujourd'hui, j'ai fait la droite graduée, ... qu'est-ce que j'ai cette semaine ? Je dois avoir les solides, mais ce n'est pas hyper intéressant les solides. Parce que pour le coup il n'y a pas trop d'adaptations. Qu'est-ce que j'ai prévu la semaine prochaine ? ... je ne sais pas, il faudrait que je regarde. En fait ce qui serait bien c'est que tu vois une séance de calcul, mais en général je les mets en début de semaine. Numération et calcul je les mets en début de semaine parce que c'est plus difficile et par exemple le vendredi je mets géométrie. Le dernier jour de la semaine, je mets géométrie. Alors après géométrie des fois c'est dur aussi. Mais ... c'est dur, mais plus ludique.
1'00'30	256	E	Alors le problème pour moi, c'est qu'en début de semaine je suis sur un autre établissement.
1'00'36	257	PE	Oui, oui, oui. Non, mais je peux permuter exceptionnellement, je peux permuter. Je peux te faire de la numération ou du calcul un jour ou tu viens. Si tu veux voir des maths, après en français ...
1'00'51	258	E	Alors moi je n'ai aucune préférence sur maths ou français, hein.
1'00'56	259	PE	Oui ça peut être intéressant aussi. En français on écrit beaucoup donc il y a pas mal d'exercice à trous, d'exercice ou tu écris toi, mais il y a moins de difficultés. Si tu veux en français ce qui leur pose problème, c'est beaucoup l'écrit, mais pas tant la notion.
1'01'02	260	E	Ok.

1'01' 04	261	PE	Donc je ne sais pas, c'est comme tu veux. Tu me diras.
1'01' 21	262	E	Après comment ils adaptent ou même s'il n'y a pas de caméra on peut coupler un petit peu ce qui va se dire, se passer en classe avec des productions. Photocopier quelques exercices qu'ils ont faits, voir quelque chose qu'ils ont fait avant s'il y a une évolution ou voir ... tu vois ?
1'01' 41	263	PE	Oui, après j'espère que tu ne seras pas déçue, ce n'est pas de la magie hein, ce n'est pas terrible ce que je fais.
1'01' 46	264	E	Ah non, ne t'inquiète pas, je ne suis pas là pour voir de la magie (rires). Déjà toutes les adaptations dont tu m'as parlé...
1'01' 54	265	PE	J'aimerai bien hein te montrer des trucs formidables.. Mais tu vas être déçue par rapport à Catherine en maternelle hein, ça n'a rien à voir.
1'02' 00	266	E	De toute façon la maternelle et l'élémentaire ça n'a rien à voir.
1'02' 03	267	PE	Oui, mais ce que je veux dire c'est que Catherine je l'ai vu moi, elle est extraordinaire. C'est une prof hallucinante.
1'02' 10	268	E	Oui c'est une bonne formatrice en plus.
1'02' 15	269	PE	Oui.
1'02' 16	270	E	Non, mais de toute façon...
1'02' 20	271	PE	Tu vois j'aimerais bien qu'elle vienne me voir en ordinaire, enfin en ordinaire aussi, mais en élémentaire.
1'02' 26	272	E	Elle a fait un peu d'élémentaire je crois, non ?
1'02' 30	273	PE	Oui. Et tu vois l'année prochaine elle s'en va. Et là tu vois j'ai été absente les trois quarts de l'année, donc ce n'était pas la bonne année.
1'02' 43	274	E	Oui elle a un congé d'un an. Elle fait un master qui est couplé avec le mien.
1'02' 45	275	PE	Ah oui, génial. Tu vois c'est pareil on avait prévu des projets avec Catherine, mais finalement avec le Covid on ne les a pas faits. Je suis dégoutée qu'elle parte l'année prochaine en fait. Et je ne sais pas si c'est que de la théorie ou si elle a besoin de pratique ?
1'03' 00	276	E	En fait c'est un master aussi l'EEA donc il va falloir qu'elle rédige un mémoire donc obligé d'aller sur le terrain pour voir comment ça se passe donc elle pourrait faire son terrain chez toi.
1'03' 20	277	PE	Oui elle pourrait venir faire ses expériences dans ma classe. Non, mais Catherine c'est du haut level, moi je fais du bricolage quoi. Moi je suis le bricoleur du dimanche.
1'03' 30	278	E	Oui enfin tout ce dont tu m'as parlé c'est hyper chouette, surtout que je suppose que ça demande un investissement personnel assez important pour aller voir chercher ce qui se fait, le mettre en place, tester, voir ce qui marche, ce qui ne marche pas, l'adapter d'une année à l'autre c'est du taf, c'est chouette.
1'03' 50	279	PE	Oui, mais tu vois cette année, je ne suis pas très fière de ma classe, parce que comme j'ai été blessée et que je ne suis pas venue... j'ai raté ... enfin j'ai été absente quand même quatre mois et demi, sur l'année ça fait beaucoup, j'ai toujours un temps de retard. Je suis à la bourre, je suis en retard, les habitudes n'ont pas été prises en début d'année et du coup je rame pour récupérer la classe. À leurs yeux, je suis une remplaçante en fait. Je ne suis pas la maîtresse titulaire à leurs yeux et ça se ressent. Ça se ressent dans les habitudes que je mets en place en début d'année. Et là je trouve que ça a manqué pas mal. Après ils sont mignons et tout, je ne me plains pas, mais le truc c'est qu'ils sont moins autonomes et forcément quand tu as beaucoup d'élèves en difficultés tu as besoin que les autres soient autonomes aussi.
1'04' 45	280	E	Oui c'est ça, et ça passe par la mise en place de petits rituels en début d'année ?
1'04' 50	281	PE	Voilà.

1'04' 52	282	E	Et du coup tu as eu un remplaçant sur les quatre mois ?
1'04' 56	283	PE	Oui, une seule. Et ça, c'était bien.
1'05' 00	284	E	Oui c'est déjà ça.
1'05' 00	285	PE	Oui. En fait, je me suis blessée la veille du confinement à la Toussaint, donc c'était encore pendant les vacances. Et j'ai appelé sur mon lit d'hôpital, mais le lendemain, j'ai vraiment expliqué de long en large et en travers que je n'allais pas revenir tout de suite au pôle de remplacement et du coup je lui ai demandé de me mettre quelqu'un sur l'année, quelqu'un qui va rester. Et je lui avais dit que j'avais une classe super sympa, hyper facile, un niveau simple, etc. Donc elle m'a mis une remplaçante qui en avait un peu bavé donc c'était bien pour elle, elle était contente.
1'05' 45	286	E	C'est chouette. Et du coup vous avez quand même suivi...
1'05' 50	287	PE	Bah déjà j'avais préparé toute ma classe, toute ma période avant de me blesser, juste avant. J'avais bossé et j'avais fait mes vacances juste après. Bon du coup j'en ai un peu moins profité, mais au moins ma classe était prête. Et du coup, elle s'est vraiment glissée dans mes chaussons, et elle a travaillé avec Vincent et Marion donc voilà elle a fait du bon boulot hein. Et puis en plus je pense qu'on était un peu pareil, elle était très attentive aux élèves, elle était toute douce, et en plus elle s'appelait A-mélie (rires) donc en fait quand je suis revenue, à une lettre près on n'était pas trop mal quoi. Non, mais c'était rigolo, le petit clin d'œil était joli.
1'06' 35	288	E	Oui, ils étaient moins perturbés comme ça (rires).
1'06' 40	289	PE	Oui c'est clair. Mais au début pour le moral ce n'était pas facile d'être remplacée. Quand tu reviens au début que tu étais titulaire de la classe, mais qu'ils disent "ouai mais nous on aimait bien la maitresse d'avant" oui je sais, mais je suis gentille aussi ... (rires)
1'07' 00	290	E	Oui c'est comme en début d'année en fait, tu as eu besoin de reprendre tes marques, de recréer le lien.
1'07' 06	291	PE	Oui, mais ce n'est pas un début d'année justement c'est un « cette maitresse-là elle a fait partir la maitresse que j'aimais bien ». Tu vois ce que je veux dire ?
1'07' 15	292	E	Tu as ressenti ça au niveau des élèves ?
1'07' 16	293	PE	Ah oui, oui, beaucoup. Plus du tout maintenant. Maintenant j'ai vraiment repris ma place etc.. mais le premier mois ils n'arrêtaient pas de me dire "non, mais Amélie elle va revenir ? non mais nous on préférerait quand c'était Amélie parce que c'était moins dur" bah oui, oui, oui ; "oui, mais avec Amélie on faisait ça"...
1'07' 35	294	E	Oui, mais tu n'es pas Amélie (rires)
1'07' 36	295	PE	Oui c'est ça. Et en fait c'est là où tu vis la vie d'un remplaçant et tu dis non, mais vous êtes relou les enfants là.
1'07' 45	296	E	Oui je suppose qu'ils vivent ça souvent.
1'07' 50	297	PE	Oui. Voili voilou. Je vois l'heure qui tourne tu avais d'autres questions ?
1'07' 50	298	E	Non, mais c'est parfait. et puis on reste en contact pour ...
1'08' 00	299	PE	Oui. Tu me dis quel jeudi. Je n'ai pas mon agenda, je n'ai pas mon cahier de la classe.
1'08' 09	300	E	De toute façon tu peux me redire ça ne soit pas sms, soit par téléphone, mail.
1'08' 10	301	PE	Oui. Je regarderai demain l'emploi du temps que j'ai un peu prévu.
1'08' 15	302	E	Ok.

1'08' 16	303	PE	Le truc c'est que cette semaine j'ai aussi plein plein plein plein de rendez-vous de parents.
1'08' 20	304	E	Oui c'est pour ça je pense que cette semaine on va laisser tomber.
1'08' 26	305	PE	Oui je pense que je serais plus sereine la semaine d'après.
1'08' 30	306	E	Oui on peut se dire la semaine d'après, moi le tout c'est que.. et c'est déjà compliqué, c'est que ce soit avant la fin de l'année qui est déjà dans trois semaines.
1'08' 35	307	PE	Oui, oui c'est clair.
1'08' 36	308	E	L'année est passée à une vitesse assez impressionnante. Donc voilà moi après il n'y a aucun souci, ça peut être un mercredi matin. Ah non on avait dit que le mercredi matin on avait dit qu'il y avait moins d'apprentissages il me semble.
1'08' 50	309	PE	Oui, après c'est pareil si tu préfères un mercredi matin moi après ça ne pose pas de problème, hein.
1'09' 00	310	E	Alors moi que ce soit mercredi jeudi ou vendredi ça m'est égal. Ça peut même être un jeudi ou vendredi après-midi, mais tu m'as dit que ce serait plus intéressant un matin.
1'09' 08	311	PE	Oui.
1'09' 10	312	E	Donc tu vois moi je suis vraiment dispo à part lundi et mardi parce que je ne peux pas laisser tomber l'autre élève. Donc voilà, mais sinon pour moi il n'y a pas de problème tu me dis ce qui t'arrange. On peut faire un point si tu veux ce weekend ou début de semaine prochaine ?
1'09' 18	313	PE	Oui.
1'09' 20	314	E	Pour savoir, pour fixer une date et s'organiser un petit peu. Super !
1'09' 21	315	PE	Ok. Ça marche. Même quand j'ai le cahier sous les yeux, j'essaye de voir un petit peu. Et puis tu sais on a toujours des trucs de dernières minutes qui se rajoutent donc bon... Tu vois aujourd'hui c'était les tests salivaires qui viennent perturber ton organisation, et tu perds vite une heure. Si c'est l'heure où on avait dit... Parce que je crois qu'il faut qu'on se méfie, il y a un jeudi... je pense que ce n'est pas cette semaine, mais plutôt celle d'après, où on a chorale. Donc c'est bien si c'est entre mercredi, jeudi ou vendredi on va bien trouver. Et puis si pour une fois il y a des maths un vendredi après-midi, et bien il y aura des maths un vendredi après-midi, ce n'est pas grave.
1'10' 00	316	E	Oui ça peut être ça aussi. Moi je ne travaille pas jeudi et vendredi après-midi, donc je peux rester sur l'école, manger ici et enchaîner sur l'après-midi. Enfin, c'est assez libre.
1'10' 15	317	PE	Ok. On fait le point en début de semaine.
1'10' 16	318	E	Et on fait le point en début de semaine comme ça ...
1'10' 20	319	PE	Ok ça marche.
1'10' 20	320	E	Parfait. En tout cas je te remercie beaucoup. C'est ...
1'10' 25	321	PE	Oui bah de rien, je .. je ... écoute ce n'est pas terrible hein, c'est vraiment... si ça peut te servir.
1'10' 30	322	E	Ah bah si c'est vraiment intéressant tout ça, et puis j'apprécie vraiment que tu m'accordes du temps parce que je sais que c'est compliqué les fins d'années.
1'10' 40	323	PE	(rires) t'inquiètes, il n'y a pas de soucis. Je te souhaite une bonne soirée.
1'10' 45	324	E	Oui toi aussi bonne soirée à bientôt. Au revoir.
1'10' 46	325	PE	Au revoir.

Annexe n° 5 : transcript de la séance de français :

Min'	Tour de parole	Locuteur	Transcript	Positionnement dans la classe et Interaction non verbale
Phase 1 : mise en place de la séance				
00'08	1	PE	Alors ce matin on va retravailler un petit peu ce qui vous a posé problème, chut. Dans vos évals vous n'étiez pas tout à fait prêt, arrête, chut, sur le futur, donc on refait des petits exercices sur le futur. Vous écrivez la date !	
00'33	2	Elèves	Oh non !	Parlent en même temps que la maîtresse
00'40	3	PE	De mercredi 30 juin, allez courage, on arrive au bout. Et on écrit "grammaire". Ah C3 coucou, tu arrives juste à temps. Ça s'est bien passé ton rendez-vous C3 ?	Temps s'écoule sans que PES ou élèves ne parlent
01'08	4	PE	Et là vous allez être très content...	
01'09	5	Elèves	Oui maîtresse, bien sûr, nous allons éclater de joie.	
01'13	6	PE	Et oui plus que tu ne le crois. Non, non pas du tout on va faire du français. Mais vous allez faire la dernière page du lutin.	Lutin : manuel utilisé = « La grammaire au jour le jour », tome 3 de J. Picot – Ed. Nathan Ajustement, 2018.
01'18	7	Elèves	Ouaiiiiiiiii, ah bah ce n'est pas trop tôt. (rires). Tu as raison Louane, ce n'est pas trop tôt...	brouhaha (15s).
01'43	8	PE	Chut, chut, chut, chut, chut ... Allez !	Brouhaha, les élèves s'installent.
01'58	9	Elève	Maîtresse il y aura encore des évaluations de maths ou de français ?	
01'58	10	PE	À faire ou à rendre ?	
01'59	11	Elève	À faire.	
02'02	12	PE	Non.	
02'02	13	Elèves	Ouai ! Super !	
02'07	14	PE	Attends je vais l'annoncer, mais j'attends le calme. Chut. Est-ce que vous pouvez écrire dans votre cahier, dans le calme !	
02'22	15	Elèves	Est-ce que ... (inaudible)	
02'24	16	PE	Attends je vais l'afficher, j'attends juste que tout le monde se taise.	
02'32	17	Elèves	Ou alors maîtresse vous pouvez comme ça	brouhaha 60s
03'37	18	PE	Alors. chut. À la dernière page, à la page 53 !	Page 53 du manuel
03'42	19	Elève	À la page 53 exercice 7.	
03'43	20	PE	Est-ce que tu peux me laisser finir ma phrase. Vous allez faire les exercices 5 et 6. Chut. "Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur" je vais vous demander de sortir votre cahier, petit cahier de leçon bleu, allez je veux le voir fleurir sur les tables... Et cette fois je vous... j'espère que vous allez faire un sans-faute, je pense que vous pouvez faire un sans-faute ! Juste pour rappel vous étiez très fâchés pendant l'évaluation avec le verbe "pouvoir". Alors là, je vous demande de ne pas faire de faute sur le verbe pouvoir.	

			Vous allez regarder bien dans votre cahier comment ça s'écrit pour éviter cette faute-là. Autre faute ... heu, Tom, stop, tu te tais, tu te concentres ! Vous allez également faire attention au verbe faire, car j'ai eu des petites choses pas très jolies sur le verbe faire. Voyons voir qui pourra détourner ces petits pièges-là. Autres pièges sur lesquelles vous avez du mal, c'était sur le verbe être et le verbe avoir ! Allez, on a le droit de se servir de son cahier et je veux par contre un super travail.	
05'35	21	PE	Et je veux par contre un super travail ! Heu, Antoine, tu viens avec moi au fond ?	
05'40	22	Ah	Non.	
05'44	23	PE	Tu ne veux pas ? (soupire) Lucas, tu viens avec moi au fond ?	
05'50	24	Lucas	heu ... Oui.	
05'52	25	PE	Allez viens. Célia, tu veux venir aussi ? Allez venez tous les deux alors !	
06'00	26	PE	Du coup, je te confie un peu Antoine, oui c'est ce que je voulais faire, mais il n'a pas l'air de vouloir, du coup tu vois avec lui ce dont il a envie. S'il veut faire plus, il fait plus hein. Chut... Alors je vais aussi mettre en jeu la coupe pour le groupe qui va le mieux respecter les consignes	S'adresse à Camille
06'24	27	PE	La consigne c'est : on fait ses exercices, comme ce sont quand même parmi les derniers exercices de l'année je veux la plus belle écriture, je veux ... Matéo regarde moi bien ... que tu ailles voir chaque mot pour essayer de traquer la petite lettre que tu as oubliée ou que tu as mise à l'envers, etc. T., je veux que tu relises, tout le monde va relire. Et surtout une fois qu'on a fini son travail on reste à sa place, on prend un livre, on lit. On ne se lève pas pour venir voir la maîtresse qui va travailler au fond avec certains élèves. Vincent, tu viens avec nous ? Tu viens avec nous là-bas, tu veux ?	
07'06	28	Vincent	Ouai.	
07'06	29	PE	Allez, viens avec nous là-bas.	Pendant qu'elle se déplace vers la table G, une élève pose une question
07'10	30	Elève	Je fais quels exercices ?	
07'11	31	PE	Bah, les mêmes que les autres.	
07'15	32	PE	Prends ton Lutin et ton cahier de leçon !	S'adresse à un autre élève
07'20	33	PE	L., tu veux faire gagner ton groupe ?	
07'25	34	L.	heu ... oui.	
07'26	35	PE	Alors ne chante pas, mets-toi au travail.	
07'30	36	PE	C3, tu es où ? heu, tu restes là tu viens avec nous, tu fais quoi ? Tu restes là, tu n'es pas loin, si tu as besoin tu te retournes ? Ok, ça marche. Tu prends ton cahier de...	PE placée entre D3 et D4, s'adresse à D3
07'40	37	Elève	Non, mais on se partage, heu ...	
07'42	38	PE	Super, ... D4 aussi hein, tu te sers bien de ça ! Tu avais quelques erreurs quand même. Tu feras bien attention avec le verbe faire et le verbe pouvoir, si je me souviens bien tu avais fait quelques petites erreurs.	

07'55	39	PE	Nous ferons, avec un E et le verbe pouvoir il prend deux "r" !	À un autre élève.
08'00	40	Elève	Ah, mince !	
08'01	41	PE	Ça marche ! Tu regarderas bien ?	
08'04	42	Elève	Oui.	
08'05	43	PE	Pas de soucis hein, mais tu peux faire mieux. Ça marche ?	
Phase 2 : PE s'installe à la table G pour travailler avec quelques élèves, pendant que le reste de la classe est en autonomie				
08'10	44	PE	Et vous me laissez une petite place peut-être quand même entre vous deux, ça va être plus facile. Non, tu prends une autre chaise. Regarde, mets une troisième chaise, Lucas ! Et moi je me mets là entre vous deux.	PE s'installe en G3 entre les deux élèves placés en G2 et G4 S'adresse aux élèves de la table G
08'21	45	Elève	Il a piqué la place de la maîtresse Lucas. (Rires).	
08'22	46	PE	Et on va mettre ... ou sinon attends, regarde, on va faire ça, on va faire mieux parce qu'on va mettre Vincent de l'autre côté. Regarde tu te mets là (Lucas), Célia vient te mettre ici s'il te plaît.	
08'36	47	Célia	Je me mets là ?	
08'37	48	PE	Oui. Vincent, alors qu'est-ce qu'il te manque là ? Tu as besoin de ça ? ... alors oui tu as raison de ton livre ça peut servir. Et aussi de ton petit cahier de leçon.	PE en H avec Vincent
08'56	49	Vincent	Ok.	
08'58	50	PE	Ta règle. Ton stylo rouge et ton stylo bleu. Avec ça, on devrait être pas mal.	
09'06	51	Vincent		En équilibre sur sa chaise.
09'07	52	PE	Tu vas te casser la figure là Vincent, bah tu es dans une position un peu délicate. Tu cherches quoi là ?	
09'16	53	Vincent	Ma règle.	
09'16	54	PE	Tu sais quoi je t'en prête une, viens ! Allez, viens, je te prête le matériel. Tiens, regarde ce sera même une équerre. Tu sais qu'on peut tirer des traits avec une équerre ?	Pour éviter que Vincent se disperse, Pe lui propose de lui prêter le matériel qu'il ne trouve pas
09'41	55	Vincent	Oui, je sais.	
09'44	56	PE	Allez, zou ! Tu t'installes là-bas. Ça, c'est pour après, une fois que tu as terminé. Attendez j'arrive les enfants, je lance Vincent et après je viens avec vous.	
09'51	57	Vincent	Ah bon ? Pas pour tout de suite ? Ça peut servir pour de la grammaire pourtant.	
09'52	58	PE	Alors, tu t'assois ?	
09'52	59	Vincent	Parce que dans les livres c'est bien écrit avec ... (inaudibles)	
10'00	60	PE	Ces exercices-là.	
10'00	61	Vincent	C'est les derniers ?	
10'01	62	PE	Oui les trois derniers de la page. Tiens, tu prends...	
10'02	63	Vincent	... mais, qu'est-ce qu'on fera d'autre comme exercice dans un cahier ?	Coupe la parole à PE
10'03	64	PE	Chut, Vincent. On verra on est déjà mercredi. Allez, assieds-toi, laisse la balle, ce n'est pas grave, on la remettra plus tard ! Écoute-moi, tu as une jolie page vierge. Moi je te propose de me faire ... comme on est quand même peut-être sur	Vincent essaye de remettre la balle de tennis sur un des pieds de sa chaise.

			les derniers exercices de français ... les plus beaux, les mieux écrits.	Parle de son cahier d'exercices
10'22	65	Vincent	C'est lesquels les exercices ?	
10'24	66	PE	Ça !	
10'27	67	Vincent	Oh non ! Mais là c'est horrible !	
10'28	68	PE	Écoute-moi ! Tu me fais celui-là jusqu'au E, super bien écrit. Tu retiens hein ? Tu as une bonne mémoire toi ! celui-là jusqu'au ...	- exo 5 jusqu'au E au lieu du H
10'40	69	Vincent	Jusqu'auquel ? Jusqu'au E ?	Coupe la parole de PE
10'42	70	PE	Oui, jusqu'au E. Celui-là jusqu'au D. Et si tu me fais une super belle écriture, celui-là on aura le droit de le faire sur la feuille, ok ? On a un accord ? Tu me montres un petit peu ce dont tu es capable ? La plus belle écriture dont tu es capable ? Allez, et je ne suis pas loin ! Tu marques la date avant ? Regarde.	- exo 6, jusqu'au D au lieu de G - si les deux premiers exo bien réalisés, le troisième sera fait sur la feuille au lieu de tout réécrire sur le cahier
11'02	71	Vincent	Et D colle E, D collé.	
11'06	72	PE	Oui ... tout à fait ...	
11'07	73	PE	Regarde ! On se rappelle, je te mets les petits points pour mettre la date ... et les trucs comme ça, tu as la date. Et la matière écrit au tableau là-bas, tu n'as plus qu'à recopier.	Parle à Vincent
11'17	74	PE	Alors à nous ! C'est bon, vous avez écrit la date ? Ah oui, non toi tu ne peux pas écrire la date.	Parle à Lucas en G3 (enfant blessé à la main droite, dictée à l'adulte) et Célia en G4.
11'32	75	Lucas	Si, mais j'ai écrit un peu gros par contre.	Écrit gros à cause de son plâtre
11'37	76	PE	Je vais te l'écrire ... Alors, on va même soulever ça ... On va le mettre là, Célia, tu n'as pas pris ton lutin.	
12'12	77	Célia	Si, mais il est vers Lucas et c'est qu'en fait...	
12'13	78	PE	Là c'est le Lutin de Lucas ou de Célia ?	
12'14	79	Lucas	C'est ... celui de Célia.	
12'18	80	PE	Tu vas chercher le tien alors !	
12'23	81	Lucas	Ok.	
12'24	82	Elève	Maîtresse ? Est-ce qu'à la fin de l'année ou pourra ramener notre classeur ? Parce que, pour voir ...	
12'28	83	PE	Oui. Par contre le Lutin je le garderais, celui-là je le garderais.	
12'33	84	Elève	Oui, oui mais je voulais parler des classeurs.	
12'36	85	PE	Oui. Tu te mets au travail ?	
12'36	86	Elève	Oui.	
12'38	87	PE	Tu as mis la date, tu es sur lequel ? L'exercice 5, ok ! Tu vas prendre cette feuille-là Célia, tu vas me surligner le sujet d'abord et ensuite tu vas aller voir chaque verbe dans ton cahier et me marquer le verbe. Tu vas travailler sur cette feuille. Tu vas me chercher un surligneur ? Sinon j'en ai un là, juste dans le tiroir de la maîtresse. En bas celui du bas.	PE s'adresse à Célia
13'06	88	Célia		Célia se déplace jusqu'au bureau où je suis placée pour prendre le surligneur dans la trousse de PE.

13'20	89	PE	Voilà !	
13'31	90	PE	Allez, Vincent, Vincent, tu te mets au travail. Vas-y, tu penses à souligner en rouge, Vincent.	
13'46	91	PE	Alors ici, quel est le sujet ?	PE parle à Lucas en G3 ; pendant ce temps, Célia avance seule à l'aide de son cahier et Vincent joue avec son stylo.
13'51	92	Lucas	heu ... nous.	
13'56	93	PE	Oui, nous, au futur ça fait ... ?	
14'01	94	Lucas	Verrons	
14'02	95	PE	Oui, tu me le montres écrit ?	
14'06	96	Lucas	V-E-2 R-O-N-S.	En dictée à l'adulte. PE écrit la réponse sur le cahier de Lucas.
14'15	97	PE	D'accord. Tu regardes la deuxième ?	
14'26	98	PE	Tu me lis la phrase ?	
14'40	99	Lucas	heu ... vous ne ... heu, non.	Lis phrase c au lieu de b
14'40	100	PE	Non.	
14'40	101	Lucas	Le guide nous « faisons » ?	
14'41	102	PE	Alors, quel est le sujet ? Vas-y continue ta phrase déjà.	
14'43	103	Lucas	Nous « faisons » visiter le château.	
14'48	104	PE	Ok. Qui fait visiter le château ?	
14'49	105	Lucas	Heu c'est ... le guide.	
14'51	106	PE	Donc le guide, c'est quel pronom personnel, le guide ? On peut le remplacer par quel pronom ?	
14'56	107	Lucas	heu ... il ... masculin.	
15'01	108	PE	D'ac ... oui ... singulier ou pluriel ?	
15'06	109	Lucas	heu ... singulier.	
15'06	110	PE	Donc ça va donner quoi ?	
15'08	111	Lucas	heu ... le guide ... fera.	
15'16	112	PE	Fera. Le guide fera visiter le château, à nous. D'accord. Nous ce n'était pas le sujet. Ok. Comment tu m'écris « fera » ?	
15'26	113	Lucas	heu ... F-E-R-A.	
15'36	114	PE	Tu réfléchis à la prochaine ?	
15'51	115	PE	Oui, bien alors, regarde c'est pareil, le sujet c'est quoi là ?	Parle à Célia, regarde ce qu'elle a écrit (ferons au lieu de fera)
15'52	116	Célia	Heu ...	
15'54	117	PE	Qui fait visiter le château ?	
15'54	118	Célia	Le guide.	
15'56	119	PE	Donc c'est le guide que tu me mets en fluo, d'accord ? Le guide, c'est « il ». Alors, ça va être ... tu l'as où ton verbe "faire". Oui. Et avec il ça va donner quoi ?	Célia regarde dans son cahier de leçon.
16'11	120	Célia	Il fera	
16'12	121	PE	D'accord tu corriges ? Oui très bien. Ici là, tu m'as fluoré "Cet" et "mésange".	Corrige la phrase A, Célia a surligné « cet, mésange » au lieu de « nous »
16'22	122	Célia	Heu non, mésange je me suis trompée.	
16'26	123	PE	D'accord.	

16'26	124	Célia	C'est pour ça que j'ai mis ça.	Parle des croix autour de mésanges ?
16'28	125	PE	Qui c'est qui verrons les mésanges ?	
16'30	126	Célia	C'est ... heu ... nous.	
16'36	127	PE	C'est nous. Donc c'est « nous » que tu mets en fluo en orange. Tu le mets ? Ok. Par contre, tu as bien conjugué très bien. Tu cherches ici le sujet.	
16'52	128	PE	Tu me dis, toi ?	PE parle à Lucas
16'54	129	Lucas	heu ... vous ne pourrez pas chanter.	Phrase c de l'exo 5
16'56	130	PE	Ok. Tu me dictez ?	
17'01	131	Lucas	P-O-U-2 R-A-I	
17'06	132	PE	Pardon ?	
17'09	133	Lucas	2 R-A-I.	
17'10	134	PE	Tu me le montres ?	
17'11	135	Lucas	Heu .. ici.	En montrant sur son cahier de leçon.
17'16	136	PE	Mais tu m'as dit « vous ».	
17'19	137	Lucas	Ah, heu... E-Z.	
17'19	138	PE	Vous ne pourrez...	
17'20	139	Lucas	... pas chanter.	
17'21	140	PE	Tu fais la suivante ?	
17'31	141	PE	Alors qui c'est qui ne va pas chanter ?	PE parle à Célia
17'32	142	Célia	heu ... c'est lui.	Montre le mot vous à PE sur son polycopié ?
17'34	143	PE	D'accord. Donc c'est « vous » que tu mets en fluo. Après tu cherches quoi ?	
17'41	144	Célia	heu ... pouvoir.	
17'50	145	PE	Vas-y.	
17'56	146	Camille	J'ai juste remarqué qu'ils ont fait énormément de fautes (inaudible) ... Est-ce que tu veux que je refasse un point au tableau pour leur dire de faire attention ?	Vient voir PE en table G et chuchote.
17'58	147	PE	Ah oui, ils mettent "nous" ferons. Oui, tu peux, vas-y, je t'en prie (rires).	Fait référence à la phrase B de l'exo 5
18'01	148	PE	Alors ?	PE parle à Célia
18'07	149	Célia	heu ... je dirais ...	
18'11	150	Camille	Votre attention, s'il vous plait ...	Camille, placée en Tc2, s'adresse à l'ensemble de la classe
18'12	151	PE	Tiens, nous aussi on va écouter.	Parle à Célia
18'16	152	Camille	Juste pour la B, vous êtes beaucoup à faire ... mince il ne marche pas... vous êtes beaucoup à faire la même faute, "le guide nous "faire visiter" le château", c'est quoi le sujet de la B ?	Camille parle de l'exercice 5 page 53 phrase B Écrit au tableau Tb mais prend des feutres qui ne fonctionnent pas.
18'26	153	Elèves	C'est le guide.	
18'27	154	Camille	C'est le guide. Du coup il faut bien faire attention ... super, j'en prends un deuxième qui ne marche pas ...	
18'32	155	PE	(rires) il y en a qu'un seul qui marche c'est le noir.	
18'41	156	Elèves	(Rires).	
18'41	157	Camille	Donc si c'est le guide le sujet, il faut bien faire attention à "faire" et à l'accorder avec...	
18'46	158	PE	Bon, nous on avance ? Qu'est-ce qu'on a vu ?	Parle à Lucas

18'51	159	Lucas	Je dirai.	Réponse à 5D
18'55	160	PE	Alors oui comment tu l'écris ?	
18'56	161	Lucas	... D-I-R-A-I	
18'56	162	PE	Ok. Je dirai le poème.	
19'01	162	Lucas	Et je ferais.	
19'06	164	Vincent	« lalalalala »	
19'06	165	PE	Chut, Vincent !	
19'07	166	Elèves	(Inaudible)	Brouhaha
19'07	167	PE	Tu peux l'éteindre ce n'est pas grave.	PE parle à Camille au sujet du vidéoprojecteur qui dysfonctionne.
19'12	168	Lucas	Je ferais ... pas d'erreurs	Il continue son exercice à voix haute pendant les interactions entre PE et Camille.
19'17	169	PE	Comment tu l'écris ?	Toujours dans le cadre d'une dictée à l'adulte
19'17	170	Camille	Nous on va travailler dans le silence, c'était très bien comment vous étiez.	Parle en même temps au reste de la classe.
19'18	171	Lucas	F-E-R-A-I-S	
19'19	172	PE	Très bien. Et je ne ferais ...	
19'27	173	Lucas	Pas d'erreur.	
19'28	174	PE	Pas d'erreur.	
19'28	175	Vincent	Je peux aller emprunter le blanco dans le tiroir ?	
19'32	176	PE	Oui..	Parle à Vincent.
19'37	177	PE	Allez courage !	Parle à Lucas.
19'38	178	PE	Tu t'en sors Célia ? Ah, regarde, viens. Le verbe faire, il est où ? Tu me le montres sur ton cahier ? ... Alors comment est-ce qu'on écrit ?	Parle à Célia. Relit ce que Célia a produit pendant ce temps à la question 5d.
19'52	179	Célia	F-E-R	Célia avait écrit « fairai » sur sa feuille.
19'56	180	PE	Et oui, F-E. Il se transforme.	
19'57	181	Célia		Chuchote quelque chose d'inaudible.
19'59	182	PE	Ok. Très bien. Super. Continue. Tu peux me mettre le sujet ici aussi.	
20'04	183	Elève	Il y aura du dessin pour la semaine ? sur l'ordi ?	
20'07	184	PE	Va faire ton travail déjà.	
20'12	185	Célia	Il sera.	Réponse à 5e
20'14	186	PE	Alors ?	
20'17	187	Lucas	Le chien aura.	Réponse a 5e
20'19	188	PE	Bien. Comment tu l'écris ?	
20'22	189	Lucas	Heu ...	
20'22	190	PE	Tu te rappelles ? Tu avais fait une faute d'orthographe sur celui-là.	
20'24	191	Lucas	Ah oui, ... A-U-R ...	
20'27	192	PE	Ouiiii.	
20'27	193	Lucas	... A-I	
20'34	194	PE	Ah oui, très bien, A-U. Le chien aura mal à la tête.	
20'42	195	Lucas	Et il ... sera.	
20'47	196	PE	Oui. Celui-là, tu te souviens ? Tu ne le savais pas non plus.	

20'57	197	Lucas	Heu, non. Je ne le savais pas.	
21'01	198	PE	Tu as bien progressé, hein. Alors "sera" comment tu vas l'écrire ?	
21'01	199	Lucas	S-E-R-A.	
21'02	200	PE	Oui. Super.	
21'17	201	PE	Ok. On va ... continuer avec celui-ci. Sarah, alors là on a le verbe "surprendre"	Parle toujours à Lucas de la phrase 5f
21'22	202	Lucas	Bah, on va prendre le verbe « prendre ».	
21'27	203	PE	Et bah voilà, super ! Tu as tout compris, c'est parti !	
21'32	204	Lucas	Euh ... Surprendra.	
21'38	205	PE	Vincent ! C'est bon, même s'il reste un petit bout là.	
21'42	206	Vincent	OK	
21'45	207	Lucas	Surprendra.	
21'47	208	PE	Oui. Terminaison ?	
21'52	209	Lucas	Euh ... A	
21'54	210	PE	Hum hum.	Acquiesce
21'57	211	PE	F2, est-ce que tu peux me rappeler la consigne ?	S'adresse à une élève à l'autre bout de la classe.
22'02	212	Calliste	(inaudible)	
22'08	213	PE	Oui. Tu as fini là ? Et donc qu'est-ce que tu dois faire ?	Elle doit se relire
22'12	214	Elève F2	(inaudible)	
22'14	215	PE	Et puis après ?	Elle doit lire en silence
22'14	216	Elèves	Lire !	
22'16	217	PE	Oui.	Après cet aparté, PE continue l'exercice avec Lucas.
22'22	218	Lucas	Alors ... venir.	Phrase 5g
22'27	219	PE	Oui, très bien. C'est bien.	
22'28	220	PE	Alors le verbe être, tu l'as où ?	S'adresse à Célia, pour la phrase 5e
22'30	221	Célia	Euh ... je suis en train de le chercher ... Ah, oui.	
22'32	222	Lucas	tu re-vien-dras.	en chuchotant, réfléchi à voix haute. (5g)
22'37	223	PE	Super, c'est bien là, tes sujets ils sont bien. Tu as oublié de me le surligner ce sujet-là ... Oui, super ! Allez pareil, ici c'est le verbe surprendre. On va copier sur lequel du coup ? De quel verbe on va s'inspirer ?	Parle à Célia
22'54	224	Célia	Euh ... heu ... heu ... prendre ?	
22'57	225	PE	Oui. Allez, vas-y, je te laisse faire.	
23'02	226	PE	À nous !	Parle à Lucas.
23'06	227	Lucas	Tu reviendras.	Réponse à 5g
23'06	228	PE	Oui, terminaison ?	
23'07	229	Lucas	Heu ... À, heu ... S, A-S.	
23'07	230	PE	Car le Tu ... promènes... ?	
23'15	231	Lucas	Promène son S en laisse.	
23'16	232	PE	Très bien. La dernière phrase ?	
23'18	233	Lucas	Alors ... heu ...	
23'22	234	PE	Alors, déjà, notre sujet ?	
23'27	235	Lucas	L'argent secret ?	
23'30	236	PE	Lis bien !	

23'32	237	Lucas	L'argent ?	
23'33	238	PE	Relis bien !	
23'37	239	Lucas	L'agent secret.	
23'40	240	PE	Oui. L'agent secret ... au futur ?	Insiste sur le A de agent.
23'47	241	Lucas	Accompliraaaa.	Insiste sur le a
23'48	242	PE	Oui.	
23'49	243	Lucas	Accompliiii ...	Insiste sur le i
23'51	244	PE	Oui, ok. Tu as vu ... tu l'épelles ?	
23'54	245	Lucas	Heu ... A-2 C ...	
23'58	246	PE	Oui, très bien.	
24'01	247	Lucas	O-M-P-L-I-R-A-I	
24'02	248	PE	Pourquoi A-I ? L'agent secret accomplirA ...	Insiste sur le A
24'12	249	Lucas	Heu ...	
24'12	250	PE	Tu n'es pas avec moi là !	
24'14	251	Lucas	Ah si, heu ... A.	
24'17	252	PE	À, oui. Accomplira ... sa mission et ?	
24'22	253	Lucas	Repartira.	
24'27	254	PE	Terminaison ?	
24'28	255	Lucas	A.	
24'30	256	PE	... dans son pays. OK.	PE écrit la réponse dans le cahier de Lucas.
24'42	257	PE	On va passer directement à celui-là nous. Et on va barrer dessus pour faire les changements. Ton texte est écrit au présent, "Blanche-Neige est seule dans la forêt", il faut la transformer au futur.	Propose à Lucas de sauter l'exercice 6 et passer directement à l'exercice 7.
25'06	258	Lucas	Heu ... Blanche-Neige ... heu ...	
25'07	259	PE	Est-ce que pour un mot tu peux écrire ou pas ?	
25'07	260	Lucas	Oui.	
25'10	261	PE	Essaye pour voir, je vais essayer de m'occuper un peu de Célia.	
25'17	262	Lucas	Heu ... hum hum.	
25'21	263	PE	Pas mal. Du coup tu me barres celui du dessus qu'on sache que c'est bien celui-là. Ok ? Je te laisse un peu en autonomie ? Voir ce que ça donne.	PE demande de barrer sur la feuille photocopiée le "est" qu'il a remplacé par "sera".
25'22	264	Lucas	Ok.	
25'25	265	PE	À toi ! Tu bloques ? Non c'est bien là ce que tu as fait ! Super. L'agent secret là, tu bloques sur celui-là ? Demain l'agent secret a...	Parle à Célia.
25'37	266	Célia	Accomplira.	
25'38	267	PE	AccomplirA. Tu me rajoutes le petit A si tu veux. Sa mission et re...	Insiste sur le A et propose à Célia de rajouter le A sur la photocopie plutôt que de réécrire tout le mot.
25'48	268	Célia	Et heu ... repartira.	
25'49	269	PE	Oui, tout simplement. Terminaison ?	
25'50	270	Célia	A.	
25'52	271	PE	D'accord ... dans son pays. On va laisser le 6 de côté pour le moment, on va prendre directement le 7, ok ? "Récris ce texte au futur.	
26'02	272	PE	Heu F2, j'ai un doute, t'as fait le 5, 6 et le 7 aussi ?	

26'04	273	F2	Il faut pas faire le 7.	
26'07	274	PE	Si, on fait toute la page ... oui, bah si, si, on va faire le 7 !	
26'12	275	Elèves	Oh non !	
26'13	276	PE	Mais si ... Pour ceux qui ont fini !	
26'17	277	PE	Vas-y ma louloute.	Parle à Célia
26'22	278	Célia	Heu ...	
26'22	279	PE	Blanche-Neige ...	
26'24	280	Célia	Blanche-Neige est ...	
26'25	281	PE	T., s'il te plaît !	Parle à Tom en F4
26'26	282	Célia	Blanche-Neige est ... seule dans la forêt ...	
26'28	283	PE	Alors, on va essayer de mettre au futur.	
26'32	284	Célia	Blanche-Neige ... heu ...	
26'34	285	PE	Demain ... Blanche-Neige ... ?	Insiste sur demain.
26'37	286	Célia	Sera seule.	
26'40	287	PE	Ouiii, tu me l'écris ?	
26'42	288	PE	T. ?	Parle à T. en F4
26'47	289	PE	Elle ?	Parle à Célia
26'52	290	Célia	Elle aura ? ... faim.	
27'00	291	PE	Oui. Elle ? ... Lis !	
27'05	292	Célia	Regardera ?	
27'07	293	PE	Tu en es à quel exercice ?	Chuchote en s'adressant à D3, qui a refusé en début de séance de venir en TG.
27'07	294	Elève D3	Heu ... 5.	
27'08	295	PE	Tu sauteras le 6, tu feras le 7 directement. D'accord ?	
27'26	296	PE	Antoine ? Non mais juste toi, viens ! tu as fini le 5?	Antoine est assis en B4
27'32	297	Antoine	Presque.	
27'37	298	PE	D'accord. Tu sautes le 6 et tu me fais le 7. Tu sors ta feuille du trieur et tu me fais le 7 en barrant le présent et en remplaçant par le futur. Ça marche ?	
27'47	299	Antoine	Ok.	
27'50	300	PE	Alors Blanche-Neige sera seule dans la forêt. Elle aura faim. Elle...?	Parle à Célia.
27'54	301	Célia	Regardera ?	
27'57	302	PE	Oui ... Elle ? ... regardera partout et elle ?	
28'10	303	Célia	Heu ... heu ...	
28'12	304	PE	Très bien, bon réflexe.	Célia regarde sur son cahier de leçon.
28'17	305	Célia	Elle verra.	
28'22	306	PE	Elle verra. On oublie pas les ... ?	
28'24	307	Célia	Les deux R.	
22'28	308	PE	Oui, super. Ah mais tu deviens une pro ! Elle verra une maison. Elle ...?	
28'32	309	Célia	Heu ...	
28'34	310	PE	Je te laisse continuer un peu, je vais faire un petit tour, je reviens.	
28'36	311	Célia	Ok.	
28'37	312	PE	Alors nous on est comment ? Tu te rappelles quand même qu'on n'est pas censé écrire sur la page d'à côté ?	Parle à Vincent.
28'47	313	Vincent	Oui, mais c'était pour économiser ... de faire deux lignes pour le dernier, heu deux lignes ... du coup je voulais en faire une toute droite.	

28'52	314	PE	Mouai, mais j'aimerais bien que tu penses à ça pour l'année prochaine, on essaye de rester sur sa page, d'accord ?	
28'57	315	Vincent	Ok.	
28'59	316	PE	Tiens, regarde, fais ta petite présentation quand même là ... Attends, tu vas peut-être faire ... je vais te proposer de faire d'abord de 7, pour te reposer un peu.	Vincent doit réécrire les exo 5 et 6 et écrire uniquement les réponses sur le photocopie pour l'exo 7
29'17	317	Vincent	Heu non, je préfère ... comme ça ce sera déjà fait en avance le travail, et après j'aurais plus qu'à me reposer un peu.	
29'21	318	PE	Ok, si tu veux, vendu. Je te laisse faire alors ? Voyons si c'est bon ? Je dirai, je ferai ... ok parfait, c'est tout juste en tout cas.	
29'30	319	Vincent	Ah mais c'est la même consigne pour le 6 ?	
29'32	320	PE	Oui, c'est pour ça que je te disais que si tu veux d'abord faire le 7, tu peux.	
29'35	321	Vincent	Oui, mais ça ne me dit pas.	
29'36	322	PE	Bon, comme tu veux.	
Phase 3 : PE déambule dans la classe pour aider / corriger le reste des élèves en autonomie				
29'38	323	Élève D1	Je serais c'est ?	
29'37	324	PE	Je sAUrai	PE en TD insiste sur le son AU
29'42	325	Élève D1	Je saurai c'est ... c'est avec 2 R ou pas ?	
29'43	326	PE	Non. Est-ce qu'on a le verbe savoir ici ? Ah on ne l'a pas dans nos petits verbes, le verbe savoir c'est saurai : S-A-U-R-A-I	
29'52	327	Élève D1	Ok.	
30'12	328	PE	Alors non, ce n'est pas nous « courrons », c'est nous courrons. Ok.	PE écrit sur le cahier de D1
30'22	329	Elèves	On fait le 7 ?	
30'24	330	PE	Alors nous courrons, il n'y a pas de i ?	Se déplace dans la classe jusqu'à TE et s'adresse à E4, relit son cahier.
30'42	331	Élève MATÉO	Ah oui. Et il y a deux R ou pas ?	
30'47	332	PE	Hum. J'écouterai, se rendront, vous éteindrez, les pompiers se... Secourront, celui-là aussi il est faux. Avec deux R aussi.	Puis PE se déplace dans la classe et regarde les cahiers de plusieurs élèves.
31'52	333	PE	Alors, de ce que je peux voir de tout le monde, je vous donne une indication ici ... le verbe courir on ne l'a pas encore tellement rencontré...	se déplace en Tc2 et écrit au tableau.
32'02	334	Élève	Est-ce qu'il y a deux R ?	
32'04	335	PE	Oui. Nous courrons, il y a 2 R. Et pareil, après on a le verbe secourir. Courir / secourir et bien on va prendre le même modèle. Donc c'est nous secourrons.	Toujours au tableau en Tc2. Écrit « nous courrons », « nous secourrons »
32'17	336	Elèves	Bah oui !	
32'22	337	PE	Voyons si tout le monde aura été bien attentif ! Pensez à lever vos yeux là. J'espère que tout le monde a écouté, je veux le voir sur vos cahiers, c'est-à-dire que même si vous m'avez écouté, vous allez vérifier. Je crois que c'est dans l'exercice 6.	Arthur (élève dys) est en B2, PE se déplace en B2.

			Allez, je vous laisse bosser. Heu, qui n'ai-je point vu ? Arthur ! Je peux regarder ?	
32'52	338	Elève	mais normalement elle est vraiment morte	L'élève parle de Blanche-Neige dans l'exercice 7. Parle seule à voix haute.
32'55	339	PE	Juste une petite minute.	Parle à Arthur
32'57	340	PE	Super, jusque-là c'est juste. Accomplira, repartira ..., super.	Se déplace en TB et parle à B2
33'12	341	PE	Alors, tu en es où toi ?	Parle à B1, prends son crayon et corrige sur son cahier
33'16	342	Élève B1	Moi j'en suis là.	
33'17	343	PE	Ok, descendrons ... tu vas me faire la D, après tu ne me fais pas les trois dernières, mais tu passes à l'autre exercice. Ok ? Tu as super bien bossé là, en plus c'est bien écrit, il n'y a pas de fautes d'orthographe, c'est parfait !	B1 est arrivé à l'exercice 6 phrase C
33'42	344	PE	Oui, on est obligé.	S'adresse à un autre élève.
33'44	345	PE	Je regarde un peu ? ... Tu me fais la D parce que le verbe savoir il m'intéresse aussi.	Parle de nouveau à B2.
34'02	346	PE	Très bien !	
34'04	347	Élève B2	On ne met pas V, mais on met S on change de ...	
34'07	348	PE	Non, par exemple c'est je, c'est je « sAurai ». « sAurai », S-A-U-, oui regarde parce que tu as le « savoir », donc on garde le A. S-A-U-R, non un seul, oui c'est pour ça que je voulais que tu le notes, je vais le copier au tableau aussi. Oui, « savoir » on reprend effectivement le verbe avoir, on met juste un S devant, bien joué. Je le dirais comme ça je dirais que c'est toi qui la trouvé. Alors courant 2-R, ok. Alors là, attention tu m'as dit vous « éteidrez » Tu m'as oublié le petit N. B6?! Je viens de l'écrire au tableau, il faut que tu sois plus attentive. Alors se « ren-de-ront », non ! ils se rendront.	Passe de B1 au tableau en Tc2 pour écrire « je saurai ». Corrige un autre élève
35'11	349	Élève	Mais là, c'est pas « seront » ?	
35'12	350	PE	Là c'est le verbe savoir, du coup, comme l'a dit valentin on copie sur avoir, « sAurai ».	
35'12	351	Élève	c'est Arthur qui l'a dit, pas valentin !	
35'14	352	PE	Ah oui, Arthur, pardon. Allez, je te laisse faire, c'est pas mal.	
35'22	353	PE	Alors, un autre petit verbe qui vous pose un petit peu de soucis, c'est le verbe savoir. Arthur, disait très justement, on regarde sur le verbe Avoir, avoir c'est aurai, donc savoir je rajoute le petit S, et ça donne je saurai A-U-R-A-I, un seul R, d'accord ?	Parle à un élève
35'52	354	Élève	Juste ici, il y a un i ?	
35'54	355	PE	Non il n'y a pas de i. Nous courrons, c'est un o.	
35'57	356	Élève	Un o.	
36'02	357	PE	Heu C6 je peux regarder ? Tu ne veux pas ? Je regarde juste une minute hein, comme ça je te dis s'il y a un petit truc ... je peux ? Tu as bien écrit en tout cas. Alors ici, il « serA », il te manque le A. Reviendras, accomplira, repartira, construiront ... super hein, il n'y a pas de fautes.	PE se déplace en TC et parle à l'élève en C6

36'37	358	PE	Tu peux le démarrer même si tu n'as pas le temps de le finir.	Parle à un autre élève.
36'38	359	PE	Alors "je savais ma leçon" du coup regarde, on a je saurai ma leçon. Tu veux mettre du blanco ?	Parle à l'élève en C6.
36'42	360	Élève C6	J'en ai pas.	
36'47	361	PE	Et bien, on le réécrit à côté. C'est toi qui le réécrit ? J'écrirais, vous quitterez, éteindrez.	
36'55	362	PE	Alors attention, les pompiers, c'est « ilse », donc la terminaison ce sera ...?	
37'00	363	Élève C6	Heu ...	
37'04	364	PE	Tu me le mets ? Oui, très bien. Et pareil, « ilse » secourront .. avec un ... ? un T. Bravo. Et bien super ! Impeccable. Tu me mets juste "saurai"	réponse à l'exercice 6d
37'20	365	Élève C6	Ok.	
37'22	366	PE	C3, je te regarde aussi ?	PE se déplace en C3, et elle fouille dans la trousse de C3.
37'30	367	C3	Heu, là.	C3
37'32	368	PE	Merci. Je suis en rouge ?	
37'33	369	C3	Oui, tu es en rouge.	
37'35	370	PE	Alors ... humhum ! Qu'est-ce qu'on a dit pour voir ? On a dit que c'était un coquin ...?	
37'36	371	C3	Ah oui, il a 2 R.	
37'38	372	PE	Tu me rajoutes un R ? Très bien. Super. Avec Tu ...	PE lit la copie de Lili
37'55	373	PE	Attends un instant.	S'adresse à un autre élève.
38'02	374	PE	Avec tu ...? "tu reviendras", "tu" promène toujours ?	Parle à C3
38'05	375	C3	Son « S ».	
38'08	376	PE	Son "S" en laisse. L'agent accomplira, repartira ... Pareil, "Tu entendas"? Ici, l'enfant, tu m'as fait l'inverse regarde. Héhé.	Enfant écrit anfant ?
38'22	377	C3	J'ai fait pareil pour la dictée.	
38'25	378	PE	Pour les enfants ? Oui. D'abord, il faudrait qu'on se trouve un petit truc mnémotechnique. Alors, c'est dommage parce que le A c'est la première lettre de l'alphabet, ça aurait été bien, mais c'est le contraire alors ... il faudra qu'on trouve autre chose. Les enfants ... alors ça commence par E-N. C'est le E-N comme les élèves. Les élèves tu l'écris avec un E, bah les enfants tu l'écris avec un E. Le premier c'est un E. On réfléchira ...	
38'49	379	C3	Oui.	
38'50	380	PE	Les enfants "constriront", tu m'as mis. Il faut mettre construiront. Nous descendrons, nous courrons, je saurai. Pas mal ! N'oublie pas les accents. J'écriraiiii. J'écouterai, je resterai ... bon bah c'est bien ça ! Alors par contre, LES pompiers, c'est quel pronom?	PE insiste sur le i de construiront et sur le « è » de j'écrirai.
39'12	381	C3	Ils.	
39'14	382	PE	Oui, au pluriel donc, terminaison avec « ils » ?	
39'16	383	C3	T.	
39'16	384	PE	Oui, idem pour le verbe suivant. Ok, c'est bien tu t'en sors bien, très bon travail, c'est très bien écrit. C'est du travail sérieux ça.	

39'39	385	PE	F4 ? Houpla ! Tu pourras ramasser ton cartable aussi s'il te plaît ? ... Ok super. Tu entendas... Alors les enfants ?	PE se déplace en F4 et lit la copie d'Anatole.
39'50	386	F4	Ah oui ! Les enfants avec un T	En F4, parle en même temps que PE
39'59	387	PE	Ah bien. Tu l'as vu avant même que je te le dise. Tu te corriges ?	
39'59	388	F4	Oui parce que je me disais aussi que je l'avais oublié une fois.	
40'00	389	PE	Héhé. Mais tu savais plus où ?	
40'04	390	F4	Non.	
40'05	391	PE	Alors "les enfants construiront UN beau château" tant qu'on y est, beau c'est au ? Singulier. Donc il ne prend pas de X. Bien ! "je saurai, j'écrirai", tu as corrigé, très bien. "j'écouterai, je resterai". Parfait! Alors là par contre tu as refait l'erreur. "Les pompiers se rendront" O-N-T, "sur les lieux et se secourront" ? C'est toujours les pompiers. Terminaison ? Super ! F4 je suis très fière de toi, là sur cette fin d'année, tu as progressé d'un coup. Tu t'en rends compte ou pas ? Non, pas trop ? Bah moi je te le dis ! Ton éval, elle était bonne, et là je vois que ça y est, là c'est acquis là. C'est super ! Je suis fière de toi, là c'est bien.	
40'59	392	PE	Tu bouquines F2 ?	
41'00	393	Élève F2	Je n'ai pas de livre.	En F2
41'01	394	PE	Et bien tu peux peut-être en emprunter un à l'ABCD ?	
41'04	395	PE	Matéo, voyons si tu auras relevé le défi.	PE se déplace en E4
41'09	396	R	Moi j'ai tout fait. J'ai relevé le défi.	
41'10	397	PE	C'est bien R., ça c'est bien.	
41'12	398	Matéo	De quoi ?	
41'14	399	PE	Et toi Matéo, est-ce que tu as relevé le défi ?	
41'14	400	Matéo	De quoi ?	
41'16	401	PE	Le défi de te relire ?	
41'19	402	Matéo	Non. Mais je n'ai pas terminé.	
41'20	403	PE	Tu n'as pas terminé ?	
41'21	404	Matéo	En fait je me suis relu un peu ça, mais...	
41'23	405	PE	Alors, je pense que c'est bien de se relire après chaque exercice. Sinon après ça fait trop long pour la relecture.	
41'25	406	Matéo	Ok.	
41'26	407	PE	Donc là, par exemple, avant de finir tu peux faire une petite pause, de toute façon si tu devais t'arrêter là, ce n'est pas grave. Je préfère que tu t'arrêtes là à la limite. Tu finis ta petite phrase, mais tu te relis pour traquer toutes les petites erreurs que tu fais des fois sur les syllabes. Je te laisse le temps de relire, et quand tu penses que tu as bien fait, tu lèves la main et je viens te voir.	
41'44	408	Matéo	Ok, d'accord.	
41'45	409	PE	Si je ne te vois pas, tu m'appelles. Parce que des fois je suis plongée dans les cahiers et je ne vois pas. D4 ? Oui je viens te voir D4 !	PES se déplace en D4
42'04	410	Vincent	Maitresse ?	

42'05	411	PE	J'arrive, garde ton doigt levé, garde ta question. J'arrive.	
42'10	412	PE	Ok super, ça c'est bon. Pas d'erreur mademoiselle.	Se déplace en TD et parle à D4
42'19	413	PE	Alors, les enfants construiront un beau château de sable, mais ... la .. le démolira .. qu'est-ce que ... c'est quoi ? ... Ah la mer ? la mer, tu m'as oublié la mer.	
42'24	414	D4	Ah, oui. Mince.	
42'25	415	PE	« La MER le démolira ». « Nous descendrons, nous courrons », bien parfait pas d'erreur. Alors ici, « vous éteignerez », non. C'est « vous éteindrez ». E-I ... vous éteindrez E-Z. La terminaison était bonne, mais ... le radical non. "J'écouterai, je resterai, les pompiers se rendront" et bien c'est super jusque-là. Bien louloute.	
42'54	416	D4	Est-ce que je fais le 7 ?	
42'56	417	PE	Tu peux t'arrêter là.	
42'59	418	Élève	Moi aussi du coup, est-ce que je peux m'arrêter ?	
43'00	419	PE	Bah je ne sais pas on va voir.	
43'02	420	Élève	Elle va dire non. J'ai commencé le 7.	
43'06	421	PE	Non, ce n'est pas ça ... parce que si tu as tout juste, tu n'as peut-être pas besoin de refaire encore un exercice.	
43'09	422	Élève	Il y a juste "secourront" où je ne suis pas sûr.	
43'12	423	PE	Alors oui, mais alors qu'est-ce que tu peux faire ? Parce que la maîtresse elle en a parlé de ça. Donc tu peux ouvrir tes yeux et te corriger toi-même ... Et bah voilà. Aller c'est bon, tu peux t'arrêter. C'est bien !	
43'24	424	PE	C3, tu t'en sors ?	PE se déplace vers la table G, mais s'arrête à en D3.
43'29	425	Louise	Comment je peux faire pour les sept nains, la « croi ... » quoi ?	Louise essaye de conjuguer le verbe croire à la troisième personne du pluriel.
43'36	426	PE	Alors, alors, « accomplira, repartira » ... Super.	Parle à un autre élève.
43'39	427	PE	Alors, hop, hop, hop, hop, hop, attention là, tu es parti à l'imparfait.	Parle à D3
43'42	428	Élève D3	Ah oui mince c'est vrai. Alors du coup...	
43'44	429	PE	Pourtant tu as bien le futur sous les yeux. Je te le rapproche. J'ai piqué ce stylo-là, à toi D4 ou à toi?	PE parle du cahier de leçon.
43'49	430	Élève	À moi.	(Vincent ?)
43'50	431	PE	À toi, tiens !	
43'54	432	PE	Bien ! tu as attendu que j'arrive pour poser ta question, alors ça, c'est super !	Parle à Vincent.
43'59	433	Vincent	Est-ce que je peux avoir une feuille pour pouvoir le découper parce que je ne vais pas le découper sur le truc.	
44'04	434	PE	Et bien, je te propose de le découper sur le truc et c'est moi qui le rephotocopierai, ça marche?	
44'05	435	Vincent	Ok.	
44'05	436	PE	C'est ...	
44'09	437	Vincent	Où alors je peux aller faire une photocopie ?	
44'11	438	PE	Avec Camille ? heu ... aller. Camille ?	
44'14	439	Vincent	Je sais comment faire aussi.	

44'15	440	PE	Camille ? Je veux bien que tu nous en fasses trois s'il te plaît.	
44'19	441	Camille	Des photocopies ?	
44'20	442	PE	Oui	PE corrige en même temps la feuille de Vincent.
44'21	443	Camille	Oui, pas de soucis.	
44'21	444	Vincent	Puisqu'on a terminé le Lutin, est-ce que je peux enlever toutes mes feuilles qu'il y a dedans ?	
44'24	445	PE	Certainement pas.	
44'29	446	Vincent	Comment je vais faire ?	
44'34	447	PE	Bah va ! Là, Camille elle ne t'a pas attendu loulou. Très bien.	Vincent s'en va rejoindre Camille.
44'39	448	PE	Alors nous, ça donne quoi ? Je reviens vous voir ... Ah c'est bien ! Je peux regarder ?	Parle à Célia en G4 et Lucas en G2, et se place entre les deux.
44'58	449	Célia	Oui, oui.	
44'59	450	Lucas	Il y a un verbe où je ne suis pas très sûr.	
45'00	451	PE	Alors, lequel ?	
45'02	452	Lucas	C'est celui-ci, là.	
45'02	453	PE	C'est le verbe croire. Si c'est bon, « les sept nains croiront ». Oui !	
45'04	454	PE	A4 !	Interpelle un autre élève.
45'09	455	PE	Alors, « regardera, verra, arrivera, fera », ... Alors « quand les sept nains rentreront .. ils feront ». Et, mais dit donc, c'est super ! Mais oui. Ah ici tu m'en as oublié un : « heureusement elle est endormie », tu as oublié de me le mettre au futur.	Parle à Célia.
45'29	456	Célia	Ah, oui.	
45'34	457	PE	« Sera, viendra, l'emportera », ... et tu as tout juste, bravo ! Juste ce petit oubli là et c'est absolument parfait.	
45'39	458	Élève E2	Maitresse, est-ce que je fais le 7 ?	
45'44	459	PE	On va voir. Alors « verrons », tu vas déjà te corriger les fautes d'orthographe déjà, je pense. Qu'est-ce que tu as oublié là ?	PE s'est déplacée en TE et parle à E2.
45'54	460	Élève E2	2 R.	
45'55	461	PE	Humhum. Alors « les enfants » ? C'est quel pronom « les enfants » ?	
46'09	462	Élève E2	« Ils ».	
46'09	463	PE	Oui donc quelle terminaison avec « ILSE » ?	
46'10	464	Élève E2	E-N-T.	
46'12	465	PE	Humhum ... Alors « les pompiers » ? ... Alors « rendre » ça va être comme « prendre ». « Les pompiers », tu vois, regarde, si tu enlèves le P ça te fait rendre.	
46'34	466	Élève E2	Ah, oui.	
46'34	467	PE	Donc « les pompiers » ?	
46'36	468	Élève E2	Rendront.	
46'39	469	PE	« Rendront » ! Tu me le corriges ? Et « ils secourront », d'accord, mais ce sont « les pompiers », terminaison ? « Les pompiers », c'est quel pronom personnel ?	
46'44	470	Élève E2	« ilse ».	
46'45	471	PE	D'accord, donc terminaison avec « ilse » ?	
46'47	472	Élève E2	O-N-T.	

46'49	473	PE	Et bien je te laisse corriger. Tu me fais jusqu'à sept nains. Ok ? Les trois premières phrases.	
46'51	474	PE	J'arrive D1, juste après.	
46'54	475	Élève MATÉO	Je crois que j'ai six fautes.	Matéo devait se relire et rappeler PE une fois qu'il avait terminé
47'06	476	PE	D'accord. Tu en as corrigé six ?	
47'10	477	Élève MATÉO	Heu six ou cinq je ne sais plus.	
47'11	478	PE	Ok. Celui-là c'est bon je peux le relire avec toi ?	
47'12	479	Élève MATÉO	Oui.	
47'17	480	PE	Et bien écoute, celui-là c'est parfait. Pas de faute. Alors tu te.. c'est quoi ça ? tu entendas tu te ...	
47'34	481	Élève MATÉO	En fait je ne sais pas vraiment si c'est ...	
47'35	482	PE	Ah c'est le « é », mais regarde. Où est-ce qu'on l'a ? Regarde comment il est écrit.	
47'37	483	Élève MATÉO	C'est E accent aigu.	
47'41	484	PE	Et oui. Bravo.	
41'42	485	Vincent	Youpi !	
41'44	486	PE	Vincent ?	
41'47	487	PE	Oui super, on va les garder. On peut les remettre dans le Lutin des deux. Parce que je lui ai piqué la feuille en fait.	Parle à Camille.
41'48	488	Élève	(inaudible)	
41'48	489	PE	Ah mince.	
41'51	490	Camille	Par contre, heu...	
47'57	491	PE	Le lutin de Vincent, celui-là, c'est le lutin de Vincent.	
48'07	492	PE	Oui, ce n'est pas grave, on verra près.	Chuchote à un élève.
48'10	493	PE	Oui, mais ce n'est pas grave je ne l'ai pas précisé, je t'expliquerai pourquoi après ce n'est pas grave.	
48'12	494	PE	« Les pompiers se rendront sur les lieux et secourront... »	Parle à E4
48'17	495	Élève	(inaudible)	
48'18	496	PE	Et bien, ce n'est pas grave, c'est très bien, on en a plus besoin E.	
48'22	497	PE	Alors on en était où nous ? Je suis perdue là. Alors là, c'est très bien, si tu as corrigé des fautes c'est impeccable. Est-ce que celui-ci tu t'es relu ?	Parle à E4
48'27	498	Matéo	Heu, oui. Donc là j'avais mis un S.	
48'28	499	PE	Ah oui, on en était à « lèveras » je m'en souviens. « Les enfants construiront un beau château de sable, mais la mer le démolira ». « Nous descendrons, nous courrons, j'aurai, j'écrirai » ok. « vous quitterez, vous éteindrez, j'écouterai le médecin, je resterai au lit, les pompiers se rendront et secourront ». Ici tu m'as écrit quoi ?	
48'42	500	Élève	E ... attends, heu ... E-R-O-N-T.	
48'48	501	PE	Sachant qu'au tableau c'est écrit. Regarde bien le tableau !	
48'52	502	Matéo	Heu ... ok.	
48'56	503	PE	Tu corriges ? Et bien, si tu as corrigé toi-même six fautes, je te dis bravo ! Parce que tu les as toutes éliminées.	

48'59	504	Matéo	Je me souviens de "vers" j'avais pas mis le S, et "blessés" j'avais aussi pas mis le S.	
49'07	505	PE	Super ! Ici, par contre, le « é » avant les deux consonnes, tu te souviens il n'y a pas d'accent ! Ok ? Du coup je te laisse finir celui-là, puis le relire, et tu pourras à nouveau m'appeler.	Toujours en E4
49'22	506	PE	Vincent ?	Se déplace en G1.
49'30	507	Vincent	Oui ? Qu'est-ce qu'il y a tout le monde ?	
49'32	508	PE	Alors, regarde, on va essayer de faire un truc propre ? Non, regarde plutôt que de plier, on va se permettre de faire ...	
49'42	509	Vincent	Cut, cut, cut.	
49'44	510	PE	Deux petits coups de ciseaux ici. Et je te propose de faire l'exercice directement sur ta feuille. Ok ? Tu ...	
49'57	511	Vincent	Ok. Alors comme tout j'ai pris heu.. son inf ... son verbe au futur ?	
50'02	512	PE	Tout à fait. C'est exactement ça, tu as tout compris. Hop. Ah mince. Parfait jeune homme.	
50'04	513	PE	Mes deux loulous là !	S'adresse à G3 et G4
50'17	514	Célia	Lucas il a perdu son bouchon.	
50'18	515	PE	Son bouchon ? Bah on regardera après quand on aura tout rangé. On le retrouvera.	
50'22	516	Camille	Alors, on reste à sa place par contre.	
50'26	517	PE	V. ?	
50'27	518	Camille	Encore plus si on n'a pas fini ses exercices.	
50'32	519	PE	Allez, Matéo, tu te remobilises, d'accord ? Tu as fait un truc super, essaie d'aller jusqu'au bout de ta tâche. Oublie les copains de toute façon il y aura la récréé dans cinq minutes. Toi, tu vas jusqu'au bout.	Se déplace en E4
50'42	520	PE	D1, tu veux que je te relise ?	
50'47	521	D1	Heu ... bah, j'ai tout fini. Jusqu'au 7.	
50'50	522	PE	Tu as travaillé avec ton cahier ? Et tu as tout rangé déjà ?	
50'52	523	D1	Oui, j'ai tout rangé.	
50'55	524	PE	Ok. Alors « le guide » ? C'est quel pronom ?	
50'59	525	D1	Bah c'est « il ».	
1'00'00	526	PE	Terminaison avec « il » ?	
51'02	527	D1	Ah, heu ... « nous ferra, nous ferrai, nous ferra », sans S.	
51'04	528	PE	Non. « Le guide » ? Oublie ça !	
51'07	529	D1	Sans S.	
51'08	530	PE	Oui, c'est ça. « Le guide fera visiter le château » à nous. C'est pour ça qu'il est là, tu sais les petits pronoms.	
51'12	531	D1	Oui.	
51'14	532	PE	Mais c'est « le guide fera », donc il n'y a pas de S. "vous ne pourrez pas chanter, je dirai le poème, je ne ferai pas, aura, sera, accomplira, repartira ... » ok le reste c'est bon. « Je saurai, j'écrirai ... j'écouterai, je resterai ... », ok, bien. Tu t'es corrigé toi-même, super !	
51'37	533	Camille	Tu discutes beaucoup pour quelqu'un qui n'a pas fini.	Parle à un élève de la classe.
51'42	534	PE	Alors « verra » ? Tu l'as regardé sur ton cahier de leçon ?	
51'44	535	Élève	Heu, non. Celui-là, non parce que ...	
51'43	536	PE	(soupire) Le verbe ?	

51'47	537	Élève	« Voir » ? Ah ! 2 R, je l'avais oublié celui-là.	
51'57	538	PE	Tu le corrigeras ?	
51'58	539	Élève	Oui.	
52'08	540	PE	« Elle arrivera, elle fera » ... et bien c'est pas mal ! Allez, c'est bien ! Tu me corriges celui-là et tu peux lire.	
52'17	541	PE	Ici j'ai vu tout le monde ?	
52'22	542	Élèves	Oui !	
52'22	543	PE	C3, tu t'en sors ?	
52'24	544	C3	Oui.	
52'24	545	Élèves	Maitresse ? Est-ce qu'on peut faire jusqu'au deux étoiles ?	
52'27	546	Camille	Tu m'as déjà posé la question, je t'ai dit de le faire pour l'instant.	
52'30	547	PE	Oui, je viens te voir. Tu mets ton masque !	Parle à A2
52'36	548	Élève	Oh !	
52'37	549	PE	Alors tout le monde ... je vais te faire la même consigne qu'à Matéo, tu vas prendre le temps ... voilà ce que je te propose, tu en as marre de faire celui-là ?	
52'52	550	Élève	Oui	
52'53	551	PE	Tu vas t'arrêter. Mais par contre, tu vas prendre le temps de te relire pour traquer les fautes d'orthographe, pour me faire un travail parfait.	
52'57	552	Élève	Mais sinon les verbes c'est bon ?	
52'58	553	PE	Ah bah je n'ai pas tout lu encore. C'est toi qui vas te relire.	
53'00	554	Élève	Ok	
53'00	555	PE	Je sais que tu en es capable de te relire, d'accord ? Tu termines ta phrase ? Et par exemple, tu vas regarder toutes les petites fautes d'orthographe qui pourraient trainer...	
53'07	556	Élève	Ok ...	
53'08	557	PE	Des fautes de copies ...	
53'09	558	Élève	Ok.	
53'12	559	PE	Tu vois ce que je veux dire ? Allez, vas-y !	
53'15	560	Élèves	Moi aussi je peux faire ça ?	Un autre élève
53'17	561	PE	Toi aussi tu peux faire ça ! Toi, tu vas te concentrer principalement sur les accents. Parce qu'en général tu en oublies un ou deux. Déjà j'en ai aperçu, là. Allez, tu te relis tranquillement.	
53'27	562	PE	A3, tu t'es relue ?	Parle à l'élève en A2.
53'28	563	A3	Bah c'est Camille qui ...	
53'32	564	PE	Camille t'a déjà corrigé ? C'était bon ?	
53'37	565	Élève	Oui, il y avait juste un truc où je ne me suis pas rendu compte.	
53'40	566	PE	D'accord.	
53'42	567	PE	A4 ? Je peux ?	Parle à un élève en A4
53'44	568	A4	Oui, oui, oui, oui.	
53'45	569	PE	« Oui, oui, oui, oui, maîtresse ». Alors toi, je vais te faire la même remarque qu'à ta voisine d'en face. Chut ! Concentre-toi. En général, tu as bon sur les verbes. Là, par contre, là où tu as moins bon c'est que tu vas m'oublier tous les accents. Et des fois tu vas faire des petites erreurs de copie. Donc tu vas regarder scrupuleusement l'énoncé de départ, tu vas comparer et tu vas traquer les petites	

			erreurs. Tu vois comme « mésange » tu as oublié l'accent. Tu essaies d'apprendre à te relire. Comme « château » par exemple tu as oublié l'accent. Ok ? Tu as compris le principe ?	
54'27	570	A4	Oui	
54'28	571	PE	Et on va voir, tu me dis combien tu as trouvé d'erreurs. Ah bah, très bien si tu prends un stylo de couleur différente c'est encore mieux.	
54'33	572	PE	B6 ? Je t'ai vu ou pas du tout ?	Valentine est assise en B6.
54'37	573	B6	Heu, non. Pas du tout.	
54'40	574	PE	Je peux ?	
54'42	575	B6	Oui.	
54'43	576	PE	J'arrive. E., je viendrai après B6. Chut. Vous me posez cette règle et vous lisez ! Chacun le sien par contre.	Parle à d'autres élèves et va fermer la porte de la classe.
55'22	577	PE	Et bien, parfait et parfait ! Tu en es où là ? Il te reste quoi ?	Revenue en B6
55'28	578	B6	Heu ... j'en suis là.	
55'32	579	PE	Et bien, tu peux terminer, il te reste une phrase. On dit qu'on va jusqu'au bout ? Histoire de dire qu'on a tout fini. Si tu en as marre, tu t'arrêtes à « endormie ».	« Endormie » est l'avant-dernière phrase de l'exercice 7.
55'37	580	Élève B2	On fait les trois étoiles ?	
55'38	581	PE	Non tu t'arrêtes aux deux étoiles toi.	
55'40	582	Élève B2	Ok.	
55'52	583	PE	Bah c'est bien. Toi tu peux aussi faire les trois étoiles. Alors ils seront contents, ils sont plusieurs à être contents ?	
55'57	584	B6	S.	
56'06	585	PE	Oui. Et bien c'est parfait ! Allez, on s'arrête là ! Génial.	
56'17	586	B6	Pfiou.	
56'18	587	PE	Et super toi aussi. Et, regarde, juste pour finaliser le tout, qu'est-ce qu'il te reste à la fin ?	
56'21	588	Élève	Heu, oui. Le souligner en rouge.	
56'22	589	PE	Voilà, finir ta présentation pour aller jusqu'au bout de ton travail. Super B6 ! Toi aussi c'est un petit peu comme L., je trouve que tu as progressé les trois dernières semaines là. Je suis très contente parce que tu es plus attentive dans ce que tu fais.	
56'32	590	Élève	Quelle L. ?	
56'34	591	PE	L. B. Et peu importe, c'est de toi qu'on parle. D'accord. Je trouve que tu as bien progressé dernièrement et je trouve que tu fais beaucoup moins de fautes d'orthographe. C'est bien ! Ça veut dire que tu es plus attentive quand tu relis ton exercice.	
56'47	592	Élève	La dernière fois, j'ai révisé ma dictée préparée avec ma grand-mère et j'avais eu qu'une faute.	
56'50	593	PE	Ah super. Tu veux dire celle d'après-demain ?	
56'52	594	Élève	Oui.	
56'53	595	PE	Ah génial, j'ai hâte de voir ça. Mais même dans la copie, tu sais, dans bien regarder ton mot et le reproduire fidèlement, je trouve que c'est bien. C'est super B6, continue comme ça. Tu soulignes pour terminer jusqu'au bout ?	
57'12	596	B6	Ok.	
57'17	597	Élève	Maitresse ?	

Tableau du transcript de la séance de français enregistré avec le dictaphone 7			
L'ensemble de l'enregistrement n'est pas retranscrit. La retranscription du dictaphone 7 commence à partir du moment où le micro-cravate se coupe. Ce transcript n'est pas pris en compte dans l'analyse quantitative, mais certains extraits apparaissent dans l'analyse qualitative.			
55'56	00	PE	Vous avez fini tous les deux. (parle aux élèves à la table G)
	01	Vincent	Ils font que de m'embêter et de venir me voir.
56'01	02	PE	Est-ce que tu as terminé ?
	03	Vincent	Oui.
56'03	04	PE	Et bien, lis, lis alors. Assieds-toi.
	05	Vincent	Oui, justement.
56'08	06	PE	Bon d'accord. Laissez-le dans sa posture alors, ce n'est pas grave (à d'autres élèves).
57'15	(inaudible, bruits de verre)		
57'20	07	PE	Vincent ? Tu me laisses mes petits pots s'il te plaît ?
57'25	08	Vincent	Ok.
57'40	Sonnerie de la récréation retentit		
57'55	09	PE	On a encore quelques minutes, on est en récré décalée. Encore cinq minutes !
58'00	10	Élèves	Oh non ! (en cœur, suivi de brouhaha).
58'05	11	PE	J'entends qu'ils sont en bas encore.
	12	Élèves	Mais oui, mais ...
58'10	13	PE	Ce n'est pas très grave.
58'12	14	Élèves	Arrête Vincent ! Mais Vincent, ça va rayer le parquet.
58'15	15	PE	Ceux que je n'ai pas corrigés, vous allez poser votre cahier sur le poste. Et ceux qui sont corrigés .. (inaudibles)
58'30	16	Élèves	Lucas, il n'arrive pas à se concentrer.
58'35	17	Élèves	Sérieux, Vincent !
58'40	18	PE	Tu peux arrêter Vincent s'il te plaît ? Ça vibre... Bah non du coup, tu arrêtes ! ... tu arrêtes parce que ... les élèves ils entendent, ils sentent. On regarde ton cahier ? Vincent, tu veux me montrer ? Tu es fier de ton travail ou pas ce matin ?
58'55	20	Vincent	Mouai.
59'00	21	PE	Mouai, plutôt pas mal ? On regarde ensemble et après tu peux aller en récré. Tiens viens loulou, sors de ton trou là. Alors Arrivera ... Bon bah c'est super !
59'22	22	Camille	vous avez si peu envie d'aller en récré ?
59'25	23	PE	Tu es allé jusqu'au bout de ton travail, il est propre. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour respecter archi complètement la consigne? Quel était le tout petit plus ?
59'36	24	Élèves	Est-ce qu'on peut faire notre exposé, on est déjà mercredi ?
	25	PE	Oui, tu peux.
59'40	26	Élèves	Maitresse? Est-ce qu'on peut rester dans la classe pour faire de l'ordi on n'en a jamais fait.
59'45	27	PE	Attendez, vous me laissez deux minutes avec Vincent là, laissez-moi finir le travail avec lui.
59'50	28	PE (à Vincent)	Ici là, regarde Vincent tu es avec moi ? Ici là, l'année prochaine qu'est-ce qu'on fait ?
59'55	29	Vincent	Heu ... on laisse ... (suite inaudible)
1'00'00	30	PE	On n'écrit pas dans la marge de la feuille d'à côté. Sinon c'est bon.
1'00'05	31	Élèves	Est-ce que je peux faire un peu d'ordinateur parce que je n'en ai pas fait depuis super longtemps ?
1'00'08	32	PE	Non, parce que je vais travailler avec Julie. Tu peux aller en récréation te dégourdir les jambes !
	33	Élèves	Oui, mais...
1'00'10	34	PE	Oui, mais tu sais c'est important de se dégourdir les jambes.

1'00'15	35	Élèves	Oui, mais qu'est-ce que je vais faire moi ?
1'00'20	36	PE	Un truc c'est quoi ?
1'00'25	37	Élèves	Non tu ne peux pas rester en classe ! Personne ne peut rester en classe sauf V. et les autres !
1'00'30	38	Élèves	C'est pour l'exposé !
1'00'32	39	PE	D'accord. Dans ce cas-là, mettez-vous plutôt dans le couloir et du coup ça veut dire que je dois ... (inaudible) pour aller en récréation ?
1'00'45	40	Élèves	Est-ce qu'on peut rester ?
	41		Inaudible.
	42		
	43		
	44		
	45		
	46		
	47		
1'01'18	48	PE	Bon ça a été ?
1'01'20	49	Enquêteur (E)	Bah oui ! mais c'est chaud pour moi de tout noter.
1'01'22	50	PE	Oui comme c'est chaud d'être dans la classe sur tous les fronts.
1'01'28	51	E	Oui c'est impressionnant ! C'est top ! tu es sur tous les fronts en même temps.
1'01'40	52	PE	Bah il y en a que je n'ai pas vu, hein. Il y en a que je ne suis pas allée voir quoi (rires). Tout à l'heure quand on a parlé je n'ai pas photocopié les bonnes feuilles, tu as remarqué ?
1'01'42	53	E	Oui, c'est pour ça que je me suis dit c'est pas grave, j'ai noté demandé les bons exercices, parce que j'étais perdue, je t'entendais de loin dire une phrase, et j'étais là « mais je ne comprends pas c'est pas marqué sur ma feuille ».
1'02'00	54	PE	(rires). J'ai photocopié celle d'à côté, voilà, joli joli.
1'02'05	55	E	Du coup, ce sera possible, tu penses, de photocopier ce qu'ils ont fait et leur leçon ? Parce que j'ai vu qu'ils faisaient beaucoup d'aller-retour.
1'02'15	56	PE	Oui, oui ! mais je les ai obligés oui, oui, parce que sinon malgré tout on a quelques erreurs, mais beaucoup moins. Ce n'est pas acquis encore pour eux. Des fois, ils vont te sortir des phrases, je ne sais pas, mais, avec un verbe ça veut rien dire en fait, tu vois avec un radical tout bizarre : « ils éteigneront », enfin c'est pas bizarre, mais ça ne fonctionne pas. Tu vois, ils ne l'ont pas éteindront. Alors que, si tu leur fais dire la phrase ils vont le dire bien à l'oral, mais le fait de passer à l'écrit ils ne s'entendent pas et ils mettent des radi.... un radical tout bizarre. Bah lui, là, c'est moi qui ai écrit donc ce n'est pas très intéressant. Mais elle regarde, en plus, elle m'a fait ... elle a essayé de me faire ses sujets et on est bien là !
1'03'00	57	E	Elle s'en est bien sortie.
1'03'04	58	PE	Bah carrément. Du coup, c'était pas mal, ça m'a permis de me dégager un peu de temps.
1'03'08	59	E	Oui et c'est pas mal parce que je vois que du coup ils peuvent ... ils ont la photocopie pour écrire dessus alors que les autres élèves, j'ai vu qu'ils devaient tout recopier.
1'03'16	60	PE	Oui, oui. Puis certains tu vois, elle, elle a fait toute seule. Normalement, elle est avec elle, Louise, mais là elle n'avait pas envie. Donc du coup elle a fait, mais je lui ai retiré un exercice carrément. Comme les deux exercices avaient la même consigne.
1'03'24	61	E	D'accord. Je l'ai entendu, elle s'est retournée une fois te poser une question, mais pas tant que ça hein.
1'03'30	62	PE	Oui je sais plus quoi, mais oui. Arthur aussi il a bien bossé. (PE se déplace à la table d'Arthur). Ah bah par contre, il a dû me rapporter son cahier pour les corrections parce que là il n'y a pas son cahier.
1'03'45	63	E	Ah oui tu as encore tous ces cahiers à corriger.
1'03'50	64	PE	Ah bah oui ça... et encore là je suis passée pas mal donc j'en ai ... voilà, antonin ! qu'est-ce qu'il m'a fait loulou ? Ah bah tu vois il m'a tout écrit. Il s'est super déchiré ! Et puis même, c'était bien parce que Matéo, lui, il a

			tendance à me faire tout, mais chaque mot il va me manquer une syllabe dans le mot et là il ...
1'04'10	65	E	Il a tout bien fait ?
1'04'12	66	PE	Oui c'était cool, j'étais contente. Bah je ne sais pas est-ce que tu veux ... dis-moi ce que tu veux photocopier.
1'04'20	67	E	Je veux bien au moins les cahiers, ce qu'ils ont fait là comme ça je vois au moins où vous en êtes rendu par rapport au support. Je veux bien la leçon.
1'04'31	68	PE	Oui. Donc je te photocopie ça ! Je te mets Célia comme ça tu sauras.
1'04'40	69	E	Oui de toute façon je l'effacerais parce que c'est anonymisé.
1'04'45	70	PE	Oui oui c'est plus pour toi pour que tu suives...
1'04'47	71	E	Oui. Et je veux bien la leçon pour voir à quoi il se reportait.
1'04'50	72	PE	Tu vois Arthur il m'a dit ... j'étais en train de me dire mince, le verbe savoir j'aurais pu le mettre. Et en fait il me dit : "oui mais si on enlève le S ça fait Avoir". Ah oui, tu n'es pas con toi, malin !
1'05'00	73	E	Oui c'est intéressant de voir les techniques qu'ils mettent en place pour y arriver.
1'05'05	74	PE	Oui ... bon lui après, c'est moi qui ai écrit donc ce n'est pas forcément intéressant. Peut-être plutôt Vincent ? Enfin si tu veux, tu peux prendre, mais je ne me suis pas fait suer à tout écrire.
1'05'12	75	E	De toute façon il n'a pas d'abord écrit avec ses fautes, tu n'as écrit qu'une fois que la réponse était juste?
1'05'15	76	PE	Oui voilà c'est ça. En fait j'aurais pu le faire qu'à l'oral. Je l'ai fait écrire parce que...
1'05'22	77	E	Là il a écrit...
	78	PE	Oui, par contre, ce qui est là c'est lui qui a écrit. Tu vois, il n'a pas tout fait, enfin je sais plus si je lui avais dit, mais bon.
1'05'25	79	E	Bah pourquoi pas aussi, je préfère en avoir trop que pas assez.
1'05'30	80	PE	Et je te fais Vincent ?
1'05'32	81	E	Oui très bien ! En plus comme ça je vois ce qu'il fait, et la leçon en plus c'est parfait
1'05'35	82	PE	Est-ce que tu veux bien que je fasse une photocopie de ton cahier pour donner à Julie ? Parce que Julie voudrait être maitresse et elle apprend un petit peu plein de choses?
1'05'45	83	Vincent	Ok je veux bien.
1'05'48	84	PE	Tu veux bien ? C'est super gentil !
1'05'50	85	E	Tu veux bien ? Ah bah c'est super gentil, merci beaucoup !
1'05'50	86	Vincent	Mais comment une photocopie ? Comment on fait?
1'05'51	87	PE	Bah avec la photocopieuse, tu veux venir avec moi ?
1'05'52	88	Vincent	Oui, mais on ne peut pas photocopier un cahier entier ?
1'05'55	89	PE	Mais viens je vais te montrer, c'est un secret. C'est le secret de la photocopieuse.
1'06'00	90	E	Attends, je vais prendre mes affaires comme ça...
1'06'02	91	PE	Ah oui, ok. Bah, tu me rejoins !
Nous quittons la classe tous les trois pour aller à la photocopieuse sans la salle des maîtres.			

5) Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur :

- a) * Cet hiver, nous (voir) des mésanges sur la fenêtre.
- b) Le guide nous (faire) visiter le château.
- c) Vous ne (pouvoir) pas chanter.
- d) Je (dire) le poème et je ne (faire) pas d'erreur.
- e) Le chien (avoir) mal et il (être) blotti dans un coin.
- f) ** Samia (surprendre) tout le monde.
- g) Tu (revenir) certainement demain.
- h) L'agent secret (accomplir) sa mission et (repartir) dans son pays.

6) * Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur.**

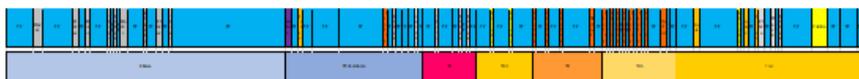
- a) Tu (entendre) un bruit alors tu (se lever).
- b) Les enfants (construire) un beau château de sable mais la mer le (démolir).
- c) Nous (descendre) du bus et nous (courir) vers le stade.
- d) Je (savoir) ma leçon et j' (écrire) les mots sans erreurs.
- e) Vous (quitter) la pièce et vous (éteindre) les lumières.
- f) J' (écouter) le médecin et je (rester) au lit pour guérir.
- g) Les pompiers (se rendre) sur les lieux et (secourir) les blessés.

7) Récris ce texte au futur :

* Blanche-Neige est seule dans la forêt. Elle a faim. Elle regarde partout et elle voit une maison. Elle arrive chez les sept nains. Elle fait le ménage puis elle prépare le repas. Quand les sept nains rentrent, ils sont contents de la voir. Le soir, ils font la fête. ** Quelques jours plus tard, la reine apporte des pommes à Blanche-Neige. La jeune fille croque une pomme empoisonnée. *** Les sept nains la croient morte. Heureusement, elle n'est qu'endormie. Un prince vient la réveiller et l'emporte sur son cheval.

Annexe n°7 : Frise chronologique du temps de parole et de l'emplacement de l'enseignante sur l'ensemble de la séance :

Phase 1 : Mise en place de la séance :



Phase 2 : Travail en petit groupe à la table G :



Phase 3 : déambulation de PE dans la classe :

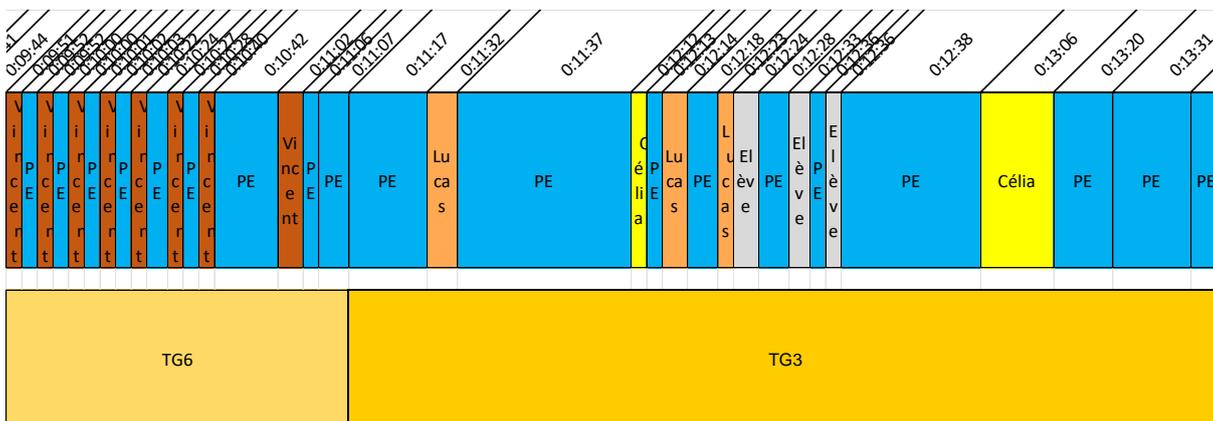
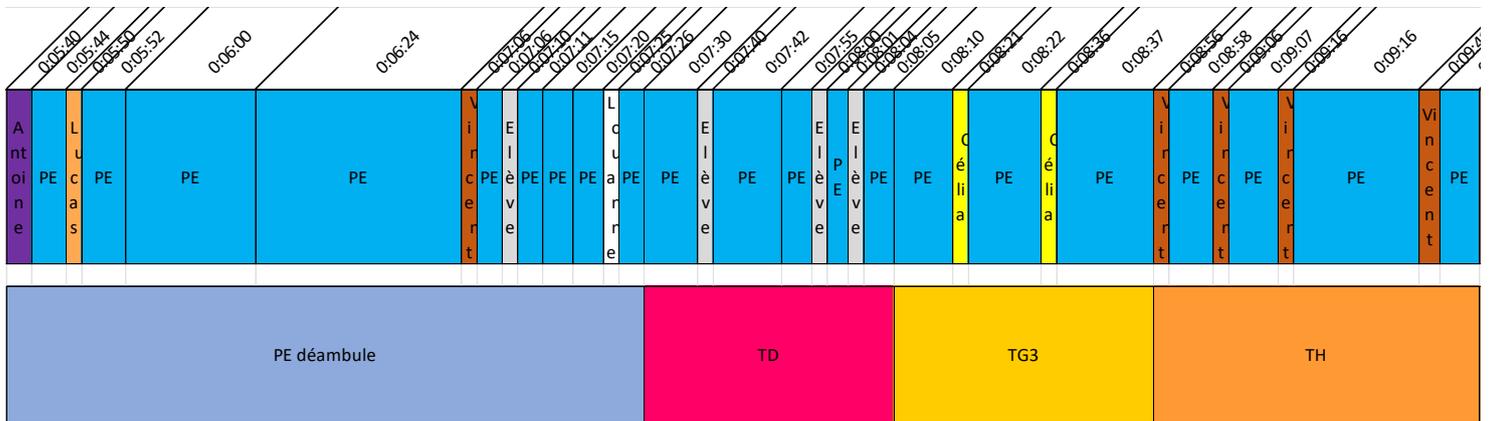
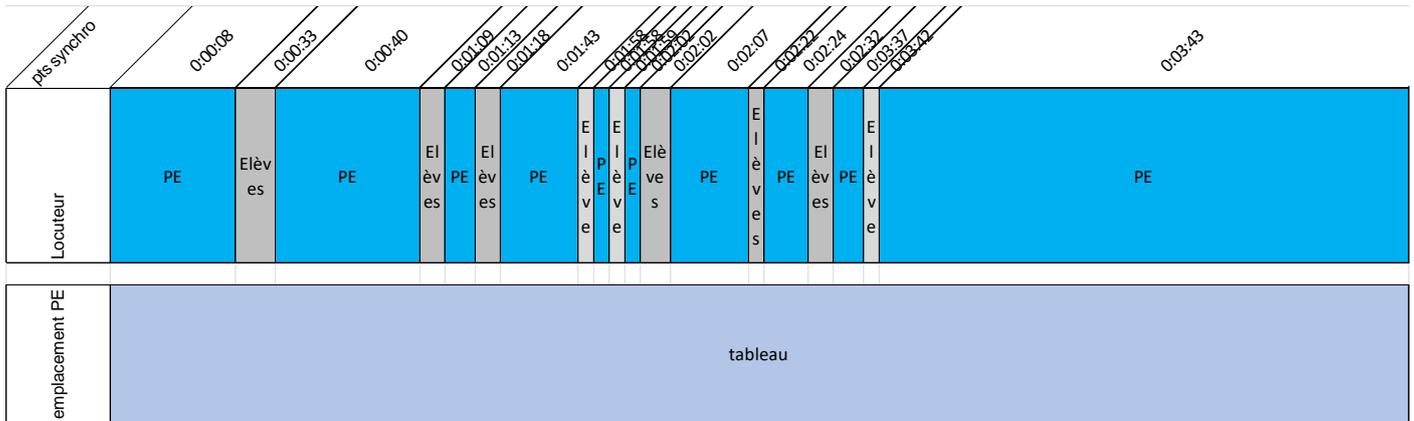


		Légende:																										
LOCUTEUR	PE	Camille			Elève	Elèves	Lucas	Vincent	Célia	Louise	Elève D1	Elève D4	Elève D	Elève E4	Elève E2	Antoine	Elève B1	Arthur	Elève B6	Elève F2	Elève F4	Elève C6	Elève C3	Elève A1	Elève A	Elève A3	Elève A4	Elève A2
EMPLACEMENT		Tableau	déambulation	non identifié	Table G			Table D				Table E		Table B			Table F		Table C		Table A							

Cette annexe n°7 offre une vision globale du temps de parole et de l'emplacement de l'enseignante, sur l'ensemble de la séance, découpée en 3 phases. La partie supérieure des frises met en évidence les locuteurs, la partie inférieure représente l'emplacement de l'enseignante au moment où le locuteur parle. La largeur des cases est proportionnelle au temps de parole.

Cependant, afin de pouvoir lire plus facilement le nom des locuteurs et la table où est positionnée l'enseignante, nous avons choisi de créer les annexes 7a, 7b et 7c, que vous trouverez ci-après. L'annexe 7a correspond à la frise chronologique de la phase 1 : « mise en place de la séance », l'annexe 7b représente la phase 2 : « travail à la table d'appui » et l'annexe 7c met en évidence la phase 3 : « déambulations de l'enseignante ». Notons que la légende présente en annexe 7 est valable pour les annexes 7a, 7b et 7c.

Annexe n°7a : Frise chronologique du temps de parole et de l'emplacement de l'enseignante durant la première phase de la séance : « mise en place » :



0:22:54	0:22:57	0:23:02	0:23:06	0:23:07	0:23:15	0:23:16	0:23:18	0:23:22	0:23:27	0:23:30	0:23:33	0:23:37	0:23:40	0:23:47	0:23:50	0:23:51	0:23:54	0:23:58	0:24:01	0:24:02	0:24:12	0:24:13	0:24:14	0:24:17	0:24:22	0:24:27	0:24:30	0:24:42	0:25:06	0:25:07	0:25:10	0:25:17	0:25:21	0:25:27	0:25:25	0:25:37	0:25:38	0:25:38	0:25:39	0:25:40	0:25:52	0:26:02	0:26:07			
PE	Lucas	Lucas	PE	PE	PE	Lucas	PE	Lucas	Lucas	PE	Lucas	PE	PE	Céline	PE	Céline	Céline	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE																						

0:26:07	0:26:12	0:26:13	0:26:17	0:26:22	0:26:24	0:26:25	0:26:28	0:26:31	0:26:34	0:26:40	0:26:42	0:26:47	0:26:52	0:27:00	0:27:05	0:27:07	0:27:08	0:27:26	0:27:32	0:27:37	0:27:47	0:27:50	0:27:54	0:27:57	0:28:00	0:28:12	0:28:17	0:28:22	0:28:24	0:28:28	0:28:31	0:28:36	0:28:37	0:28:47	0:28:57	0:28:57	0:28:59	0:29:17	0:29:17					
PE	Céline	PE	Céline	PE	Céline	PE	PE	PE	PE	Céline	PE	PE	PE	PE	PE	PE	Antoine	PE	Antoine	PE	Céline	PE	PE	Céline	Céline	PE	Céline	PE	PE	PE	PE	Vincent	PE	Vincent	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE
																												TG6																

Mardi 30 juin 2022

Grammaire

Ex 5 p 53

- Ⓐ Cet hiver, nous ~~verrons~~ ^{irons} des ~~mécaniciens~~ ^{mécaniciens} la fenêtre.
- Ⓑ Requin, nous ~~ferons~~ ^{irons} visiter le château.
- Ⓒ Nous ~~pe~~ ^{pourrons} nous chanter.
- Ⓓ ~~je~~ ^{je} dirai le poème et je ~~ne~~ ^{ne} ferai pas ~~rien~~ ^{rien}.
- Ⓔ Le chien aura mal et il ~~sera~~ ^{sera} ~~laissé~~ ^{laissé} dans un coin.

Ex 6 p 53

- Ⓐ Tu entendras un bruit ~~avec~~ ^{avec} toute les ~~voix~~ ^{voix}.
- Ⓑ Les enfants ~~constituent~~ ^{constituent} un ~~bon~~ ^{bon} ~~groupe~~ ^{groupe} de ~~sabote~~ ^{sabote} mais la mère le ~~démolira~~ ^{démolira}.
- Ⓒ Nous ~~descendrons~~ ^{descendrons} du bus et nous ~~courrons~~ ^{courrons} vers le ~~trou~~ ^{trou}.
- Ⓓ Je ~~saurai~~ ^{saurai} ma ~~leçon~~ ^{leçon} et j'~~écrirai~~ ^{écrirai} les ~~notes~~ ^{notes} sans ~~troubles~~ ^{troubles}.

7) Récris ce texte au futur :

* Blanche-Neige est seule dans la forêt. Elle a ^{aura} faim. Elle regarde ^{regardera} partout et elle voit une maison. Elle arrive ^{arrivera} chez les sept nains. Elle fait ^{fera} le ménage puis elle prépare ^{préparera} le repas. Quand ^{quand} les sept nains rennent ^{rentreront}, ils sont contents de la voir. Le soir, ils font la fête. ** Quelques jours plus tard, la reine apporte ^{apportera} des pommes à Blanche-Neige. La jeune fille croque ^{croquera} une pomme et ^{et} empoisonnée. *** Les sept nains la croient ^{croiront} et Heureusement, elle n'est ^{ne sera pas} qu'endormie. Un prince vient la réveiller et l'emporte ^{l'emmènera} sur son cheval.

si empois ^{empoisonnera}.

H

5) Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur :

- a) * Cet hiver, nous (voir) des mésanges sur la fenêtre.
- b) Le guide nous (faire) visiter le château.
- c) Vous ne (pouvoir) pas chanter.
- d) Je (dire) le poème et je ne (faire) pas d'erreur.
- e) Le chien (avoir) mal et il (être) blotti dans un coin.
- f) ** Samia (surprendre) tout le monde.
- g) Tu (revenir) certainement demain.
- h) L'agent secret (accomplir) sa mission et (repartir) dans son pays.

6) * Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur.**

- a) Tu (^{entendras}entendre) un bruit alors tu (^{te lèvera}te lever).
- b) Les enfants (^{construiront}construire) un beau château de sable mais la mer le (^{démolira}démolir).
- c) Nous (^{descendrons}descendre) du bus et nous (^{courrons}courir) vers le stade.
- d) Je (^{sais}savoir) ma leçon et j' (^{écris}écrire) les mots sans erreurs.
- e) Vous (^{quittez}quitter) la pièce et vous (^{éteignez}éteindre) les lumières.
- f) J' (^{écoute}écouter) le médecin et je (^{reste}rester) au lit pour guérir.
- g) Les pompiers (^{se rendent}se rendre) sur les lieux et (^{secourent}secourir) les blessés.

7) Récris ce texte au futur :

* Blanche-Neige ^{est} seule dans la forêt. Elle ^a faim. Elle ^{regarde} partout et elle ^{voit} une maison. Elle ^{arrive} chez les sept nains. Elle ^{fait} le ménage puis elle ^{prépare} le repas. Quand les sept nains ^{rentrent}, ils ^{sont} contents de la voir. Le soir, ils ^{font} la fête. ** Quelques jours plus tard, la reine ^{apporte} des pommes à Blanche-Neige. La jeune fille croque une pomme ^{empoisonnée}. *** Les sept nains la ^{croient} morte. Heureusement, elle ^{n'est} qu'endormie. Un prince ^{vient} la réveiller et ^{l'emporte} sur son cheval.

5) Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur :

- a) * Cet hiver, nous ^{verrons} des ~~mésanges~~ ^{serons, fera} sur la fenêtre.
- b) Le guide nous ^{ferait} (faire) visiter le château.
- c) Vous ne ^{pourriez} (pouvoir) pas chanter.
- d) Je ^{dirai} (dire) le poème et je ne ^{fais} (faire) pas d'erreur.
- e) Le chien ^{aura} (avoir) mal et il ^{sera} (être) blotti dans un coin.
- f) ** Samia ^{prendra} (surprendre) tout le monde.
- g) Tu ^{viendras} (revenir) certainement demain.
- h) L'agent secret ^{accomplira} (accomplir) sa mission et ^{repartira} (repartir) dans son pays.

6) *** Recopie les phrases en conjuguant les verbes au futur.

- a) Tu ^{entendras} (entendre) un bruit alors tu ^{lèvera} (lever).
- b) Les enfants ^{construiront} (construire) un beau château de sable mais la mer le ^{démolira} (démolir).
- c) Nous ^{descendrons} (descendre) du bus et nous ^{courrons} (courir) vers le stade.
- d) Je ^{aurai} (savoir) ma leçon et j' ^{écris} (écrire) les mots sans erreurs.
- e) Vous ^{quitterez} (quitter) la pièce et vous ^{éteindrez} (éteindre) les lumières.
- f) J' ^{écouterai} (écouter) le médecin et je ^{restera} (rester) au lit pour guérir.
- g) Les pompiers ^{se rendra} (se rendre) sur les lieux et ^{secourra} (secourir) les blessés.

7) Récris ce texte au futur :

* Blanche-Neige ^{sera} est seule dans la forêt. Elle ^{aura} faim. Elle ^{regardera} regarde partout et elle ^{voit} voit une maison. Elle ^{arrivera} arrive chez les sept nains. Elle ^{fera} fait le ménage puis elle ^{prépare} prépare le repas. Quand les sept nains ^{rentrent} rentrent, ils sont contents de la voir. Le soir, ils ^{font} font la fête. ** Quelques jours plus tard, la reine ^{apportera} apporte des pommes à Blanche-Neige. La jeune fille ^{croquera} croque une pomme empoisonnée. *** Les sept nains ^{croient} la croient morte. Heureusement, elle ^{sera} est endormie. Un prince ^{viendra} la réveiller et ^{l'emportera} l'emportera sur son cheval.

Quatrième de couverture

Mots clés : école inclusive, pratique enseignante, accessibilité didactique, différenciation pédagogique, hétérogénéité des élèves, besoins éducatifs particuliers.

Résumé : Dans le contexte de l'école inclusive, les enseignants de classes ordinaires doivent adapter l'environnement scolaire (dont les situations d'enseignement-apprentissage) à la diversité des profils d'élèves qu'ils rencontrent, et trouver un moyen de les accompagner et les soutenir au mieux en prenant en compte leurs spécificités. Cette recherche s'intéresse à la pratique d'une enseignante d'une classe ordinaire de CM1, qu'elle considère comme fortement hétérogène, lors d'une séance d'entraînement de conjugaison au futur. Une analyse didactique de la séance a été opérée, à l'aide de descripteurs de la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy (2007, 2011), en se concentrant sur les transactions entre l'enseignante et quatre élèves qui font « cas ». De plus, cette analyse permet de vérifier que l'enseignante a recours à une gamme variée de gestes d'aide et ne se cantonne pas à de la guidance (Mazereau, 2011), et qu'elle met en place de la différenciation pédagogique au profit d'élèves qu'elle considère comme « à besoins éducatifs particuliers », afin de tendre vers un égal accès aux savoirs scolaires (Forget, 2017). Cependant, la situation didactique proposée ne semble pas tendre vers une situation suffisamment émancipatrice, pour que l'ensemble des élèves puissent s'approprier le savoir en jeu (Toullec-Théry et Marlot, 2013).

Keywords: inclusive school, teaching practice, didactic accessibility, pedagogical differentiation, student heterogeneity, special education needs.

Summary: Within inclusive school context, teachers of ordinary classes must adapt the educational environment (considering teaching-learning situations) over diversity of students profiles they came across and find a way to accompany and offer them the support needed considering their specificities. This research focuses on the practical approach, throughout a conjugation lesson (future tense), of a CM1 teacher, which she considers her class as highly heterogeneous. A didactic analysis of the lesson has been carried out, using descriptors from Sensevy's theory (2007, 2011) of joint action in didactics, focusing on the transactions between the teacher and four students who stand as "cases". Moreover, this analysis allows us to verify that the teacher uses a varied range of assistance gestures and does not limit herself to guidance (Mazereau, 2011), and that she implements pedagogical differentiation for the benefit of students whom she considers having "special education needs", to strive for equal access to school knowledge (Forget, 2017). However, the proposed didactic situation does not seem to tend towards a sufficiently emancipatory situation, so that all students can appropriate the knowledge at stake (Toullec-Théry and Marlot, 2013).